MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES

BUREAU UNIVERSITAIRE DE STATISTIQUE
ET DE DOCUMENTATION SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

L'adaptation des déficients visuels à la vie sociale et professionnelle

PAR

Pierre HENRI

Docteur ès-lettres
Professeur à l'Institution nationale des Jeunes Aveugles

Thèse complémentaire pour le Doctorat ès-lettres
Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PRIX : **250** FRS

Service de Documentation pour la Réadaptation professionnelle :
B. U. S., 29, rue d'Ulm — PARIS (Ve) — Téléphone : ODÉ 76-50

SERVICE DE DOCUMENTATION POUR LA RÉADAPTATION

29, Rue d'Ulm, PARIS-Ve Téléphone : ODEon 76-50

Dans le cadre du Bureau Universitaire de Statistique, le Service de Documentation pour la Réadaptation est chargé de réunir et de diffuser la documentation scolaire et professionnelle susceptible d'intéresser les enfants, les adolescents ou les adultes anciens malades désireux d'entreprendre leur reclassement social.

Ce service n'est ni un service de placement, ni un service médico-social, mais uniquement un service de documentation et d'information.

Son but essentiel est de rassembler et de tenir à jour la documentation la plus complète sur les différents aspects du reclassement professionnel :

— **Formes et processus de la réadaptation et du reclassement ;**

— **Dispositions législatives et réglementaires concernant le reclassement en France ;**

— **Œuvres et organismes — publics et privés — s'intéressant au reclassement ;**

— **Services, écoles, centres et établissements divers, assurant :**
  — soit la rééducation fonctionnelle.
  — soit la rééducation professionnelle,

— **Etudes et informations sur le reclassement selon les déficiences** (tuberculeux, infirmes, déficients sensoriels, cardiaques, épileptiques, diabétiques, déficients mentaux, etc.).

Enfin, a été rassemblée une documentation relative aux enfants et adolescents déficients physiques et inadaptés psychiques.

Dans cet esprit, le Service de documentation pour la Réadaptation a publié :

— « *Les principales dispositions législatives en matière de reclassement professionnel* », 150 fr. (180 franco).

— Le « *Guide pratique du reclassement professionnel* », réédition de la brochure sur les établissements de reclassement professionnel, mais qui contient, en outre, un aperçu des modalités et du processus de reclassement.

D'autre part, le Service collabore à la revue « *Réadaptation* » en assurant la rubrique « Informations pratiques » qui comporte :

— **des études de métier,**

— **des notices documentaires sur les centres,**

— **des études destinées plus spécialement aux étudiants malades,**

— **des informations d'actualité, etc.**

En résumé, dans l'œuvre si complexe du reclassement qui demande la collaboration de tous, ce Service s'efforce de participer à l'effort commun en centralisant toutes les informations concernant le vaste problème du reclassement professionnel et en assurant une large diffusion de ces informations.

L'Adaptation des déficients visuels à la vie sociale et professionnelle


EX LIBRIS

L'adaptation des déficients visuels à la vie sociale et professionnelle

PAR

Pierre HENRI

Docteur ès-lettres
Professeur à l'Institution nationale des Jeunes Aveugles

Ouvrage publié
avec le concours du Centre National de la Recherche scientifique

AVANT-PROPOS

Au printemps de 1956, nous avons déposé à la Sorbonne les exemplaires dactylographiés d'une thèse complémentaire de doctorat, intitulée : *L'Ecole et la Cécité. L'adaptation des Déficients Visuels à la vie sociale et professionnelle.* Comme son titre l'indique, ce travail est centré sur l'éducation des aveugles. C'est que, historiquement,on s'est préoccupé des problèmes psychologiques, pédagogiques et sociaux posés par la cécité bien avant qu'on ne s'intéressât aux déficients visuels partiels, aux *amblyopes*, comme on les appelle aujourd'hui.

Tel qu'il se présentait, l'ouvrage était trop spécial pour mériter les frais d'une impression intégrale. Il est cependant apparu au Service de Documentation pour la réadaptation professionnelle qui fonctionne dans le cadre du Bureau Universitaire de Statistique et à la Commission de sociologie du Centre National de la Recherche Scientifique, qu'en ce qu'il présentait de plus général, il avait chance de retenir l'attention de tous ceux qui consacrent leurs efforts, non seulement à la réhabilitation des déficients de la vue, mais aussi à la récupération d'autres diminués, sensoriels ou moteurs, peut-être même mentaux. Sur bien des points, pour toutes les catégories de handicapés, les problèmes se retrouvent et les solutions sont parallèles.

De l'ouvrage original, ce petit volume présente :

1° Un résumé de chacun des trois premiers chapitres (qui on un caractère historique et critique), suffisant pour que le lecteur puisse se faire une idée des expériences du passé et en tirer les enseignements qu'elles comportent souvent.

2° La publication *in extenso*, mais non tout à fait littérale, des chapitres IV et V, plus spécialement techniques et dogmatiques. La publication n'est pas littérale en ce sens que, partout où l'extrapolation était légitime, la généralisation valable, *aveugle* a été remplacé par *déficient visuel* ou même par *diminué physique*, voire par *déficient* ou *handicapé* tout court.

Des appendices, trop spéciaux, nous n'avons cru devoir donner que la table. Le lecteur qui éprouvera le besoin de se reporter à l'original pourra toujours le consulter à la *Bibliothèque de la Sorbonne* ou à la *Bibliothèque Valentin-Haüy*, 9, rue Duroc, à Paris, qui s'efforce de réunir tout ce qui a été publié sur ou par les aveugles.

Par contre, nous avons reproduit intégralement la bibliographie, y compris les articles se référant aux chapitres seulement résumés. Nous avons ajouté des *renseignements pratiques* (listes d'écoles, etc.) susceptibles d'être utilisés par le lecteur.

Au cours de ce travail, nous nous sommes assez fréquemment référés à notre thèse principale, *Les Aveugles et la Société*, actuellement sous presse aux *Presses Universitaires de France*. Dans les notes, cet ouvrage figurera sous l'abréviation : *Av. et Soc.*

P. H.

(juillet 1957)

CHAPITRE PREMIER

L'INITIATIVE DE VALENTIN-HAÜY ET SES CONSÉQUENCES

(Résumé)

L'Histoire a conservé le souvenir d'un certain nombre d'hommes qui, malgré leur cécité, se sont fait un nom dans les Lettres, les Arts et les Sciences de leur temps. L'apparition du phénomène s'explique : 1) *par le caractère abstrait et presque uniquement oral de l'enseignement de l'époque* ; 2) *par l'excellente mémoire de ces sujets* ; 3) *par l'existence de conditions sociales qui leur permettaient de se faire assister pour la consultation des textes et pour la fixation de leur pensée sous la dictée. Ce sont là des circonstances qu'on ne pouvait rencontrer chez tous les aveugles et qui risquaient de ne plus jouer le jour où le livre deviendrait le principal instrument de culture, même au degré élémentaire. Aussi, l'idée d'instruire les aveugles et de les rendre utiles participe-t-elle moins de ces exemples que de la conjonction des facteurs suivants, réalisée au XVIII*e *siècle* :

1° *Intérêt porté par les philosophes à la cécité, à la suite de la fameuse question posée par Molyneux à Locke* ; 2° *développement de cet intérêt dans le cadre des théories sensualistes* ; 3° *éclosion de l'esprit démocratique et de son corollaire, le droit de* tout homme *à l'instruction* ; 4° *laïcisation de la notion d'humanité, impliquant la substitution de l'action philanthropique totale à la pratique d'une charité surtout alimentaire.*

Valentin Haüy, qui fonda à Paris, en 1784, la première école pour jeunes aveugles, était plus homme de cœur, pénétré d'idées généreuses, que fin psychologue. Il a cru qu'il suffisait d'instruire les enfants privés de la vue et de leur enseigner quelque occupation pour faire d'eux des hommes comme les autres. Pendant longtemps, on vivra de cette opinion, car le mécanisme des influences perturbantes de l'infirmité ne s'est dégagé que peu à peu.

Le premier souci du pionnier fut donc de faire lire les aveugles. La solution qu'il adopta (gaufrer les caractères ordinaires, après les avoir agrandis, de façon à les rendre discernables au doigt) était des plus simplistes. Quelque quarante ans plus tard, elle se révéla d'un rendement très inférieur au système conventionnel que venait de mettre au point un jeune élève de l'école fondée par Haüy, Louis Braille. Pendant trois quarts de siècle encore, à l'étranger surtout, au nom d'un principe valable en soi mais faux dans son application : Avant tout, il ne faut pas isoler l'aveugle des voyants, *on s'acharna à faire lire avec les doigts sur des caractères qui ne convenaient pas aux exigences du toucher. On ne comprenait pas que la meilleure manière de rapprocher l'aveugle des voyants, c'était de lui permettre de lire le plus rapidement possible* (1). *Cette*

---

(1) Sur cette question, voir notre *Vie et œuvre de Louis Braille*, **P.U.F., 1952.**

expérience comporte un enseignement : réhabiliter un handicapé ne consiste pas à lui imposer les moyens mis en œuvre par les normaux ; ce qui importe, c'est le but, la normalisation de la personnalité, même si l'on doit y parvenir par des techniques différentes.

Haüy prétendait que sa méthode, à savoir la pure et simple mise en relief de toute la graphie créée pour l'œil (lettres, chiffres, cartes, signes musicaux), devait mettre le premier venu en mesure d'entreprendre sans préparation l'éducation d'un jeune aveugle. C'était méconnaître les problèmes très particuliers que pose — nous l'avons appris depuis — la privation d'un sens. En fait, il s'est lui-même contredit. En ouvrant une école spéciale pour les aveugles, il a accentué la ségrégation ; en réunissant en un même établissement des individus qui se trouvaient répartis sur tout le territoire, au milieu des normaux, il a créé la première cellule du groupe, le noyau d'où est sorti tout ce qui devait individualiser ce groupe (son système d'écriture, ses grands hommes, son idéal, son esprit revendicatif) (1).

Haüy et ses successeurs portent une certaine part de responsabilité dans l'exagération par suite d'une éducation mal comprise, des particularités de personnalité auxquelles prédispose la cécité (comme toute diminution, d'ailleurs). Non seulement l'internat, tel qu'on l'entendait alors, supprimait, pour les jeunes aveugles, toute occasion de compétition (scolaire et sociale) avec les voyants, mais, autant pour les exigences de la publicité que par une conception erronée des compensations à apporter à l'infirmité, on transformait ces enfants en chiens savants, on les poussait vers une culture plus superficielle qu'appropriée à leurs besoins, on les livrait à l'admiration ébahie des visiteurs (2). *Certes, lorsqu'il s'agit de déficients, le développement de la confiance en soi chez le sujet et l'information du public font partie des préoccupations de l'Ecole (voir plus loin, ch. V) ; mais, grâce au passé précisément, nous savons mieux aujourd'hui à quels dangers expose la réalisation de ce programme, si elle n'est pas l'effet naturel d'une pédagogie avant tout réparatrice et socialisante.*

Nous examinerons plus loin sous l'angle pédagogique (IV, C) la question du recrutement des maîtres. Historiquement, c'est aux toutes premières années de l'école qu'il faut faire remonter l'importance qu'a prise, à l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles de Paris (3), l'enseignement par les aveugles. *Haüy eut sans doute beaucoup à apprendre de ses premiers élèves ; tout de suite il chargea les plus intelligents ou les plus habiles d'entre eux, de transmettre à leurs frères d'infortune les savoir-faire qui leur avaient permis de triompher de leur propre infirmité ; et, lorsque sept ans après la création, il obtint de la Constituante que l'Etat prît en charge son école, il fit stipuler, dans le décret de nationalisation, que huit postes de « répétiteurs » seraient réservés à des aveugles.*

Une autre initiative remonte à la Révolution : la séparation des Institutions Nationales de sourds-muets et d'aveugles. Etant donné la tendance à assimiler les infirmités sensorielles, relevée dans le public (4),

---

(1) Cf. notre thèse principale : *Les Aveugles et la Société*, Ch. XII. P.U.F., sous presse.

(2) Cf. *Vie et œuvre de Louis Braille*, op. cit., chap. II.

(3) Au cours de cet ouvrage, il sera beaucoup question de cet établissement. Aussi, le plus souvent, le désignerons-nous par « Institution Nationale » ou même simplement par I.N.

(4) Cf. *Av. et Soc.*, Ch. I-III.

il est presque surprenant que sur le plan administratif, au niveau des établissements tout au moins, cette distinction ait été réalisée si précocement. A l'étranger et dans les écoles privées françaises, les deux types d'infirmes ont longtemps été — et sont parfois encore — hébergés sous un même toit et soumis à une même direction. Cette cohabitation n'a jamais produit de bons résultats. Dans tous leurs congrès, les spécialistes n'ont cessé de la condamner.

Nous n'avons pas écrit ce premier chapitre pour mettre Valentin Haüy en accusation. Ce qu'il a fait, il l'a fait avec son cœur et dans le cadre des conceptions psychologiques, pédagogiques et sociales de son temps. Nous avons seulement voulu rappeler quelques-unes des orientations, les unes heureuses, les autres assurément moins valables (de notre point de vue moderne), qu'il a données à la pédagogie des aveugles.

CHAPITRE II

ÉDUCATION OU ASSISTANCE ?
LE PROBLEME DU MINISTERE COMPÉTENT

(Résumé)

Actuellement encore, l'I.N. des Jeunes Aveugles (comme celles des Sourds-Muets) est placée sous l'autorité du secrétariat d'Etat à la Santé Publique; les écoles privées d'aveugles (comme celles de sourds-muets) sont sous la tutelle du même Département ; seuls, les personnels enseignants de quatre écoles d'aveugles (départementales ou municipales quant à leur administration) sont sous le contrôle de l'Education Nationale. Cette situation a fait couler beaucoup d'encre. Son étude présente divers aspects : historique, politico-religieux, administratif, corporatif, pédagogique.

1. Aspect historique

Quand l'école fondée par Haüy fut nationalisée, ce fut sur le rapport du Comité d'Extinction de la Mendicité ; *elle fut donc placée sous l'égide d'un organisme d'assistance* (Secours Publics). *Elle y était encore en 1828, lorsque furent disjoints du ministère de l'Intérieur les services d'enseignement et ne fut pas entraînée avec eux au ministère de l'Instruction Publique naissant. Par contre, du fait de son affectation initiale, elle passa au ministère de l'*Hygiène, *quand, lors de sa création en 1921, ce département hérita de la Direction générale de l'*Assistance. *L'Hygiène est devenue* Santé Publique ; *l'Assistance s'appelle aujourd'hui* Aide Sociale ; *les noms ont changé, mais point la chose. La classification administrative ne fait que traduire l'état d'esprit des administrateurs et des législateurs, pétri de la commune croyance à la* cécité-incapacité. *Si on les regarde comme des défaillants sanitaires ou économiques, les aveugles ne peuvent évidemment relever que de l'Assistance dont la fonction est de venir en aide à ces défaillants.*

Pourtant, bien que l'attitude des voyants à l'égard de la cécité ne diffère pas sensiblement dans les pays de civilisation occidentale, presque partout le contrôle de l'enseignement aux déficients de la vue est confié à l'administration responsable de l'instruction publique. S'il n'en est pas encore pleinement ainsi en France, c'est que le problème s'est compliqué chez nous de considérations qui n'ont rien à voir avec la recherche du meilleur moyen de rendre efficace l'action réparatrice de l'éducation.

2. Aspect affectif

Ne pas être traités autrement que les autres, rentrer dans le droit commun, telle est la préoccupation dominante de tout diminué. Les aveugles français ont donc fait une question de principe du rattachement de leurs

écoles au ministère de l'Education Nationale. Depuis un demi-siècle, dans tous les congrès typhlophiles, des vœux réclamant cette affectation ont été déposés, dont on sentait nettement la motivation affective.

3. Aspect politico-religieux

La question du « transfert » a toujours constitué un aspect particulier du problème général de l'école laïque.

Au camp des écoles privées, l'alerte fut donnée à l'époque héroïque des lois Ferry. L'article 4 de la loi du 28 mars 1882 stipulait : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes... Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. » *Ce règlement n'a jamais vu le jour. Les notions* d'instruction primaire *et* d'obligation *étaient trop fâcheusement liées à celle de* laïcité *pour que les milieux confessionnels n'y vissent pas un danger. Les pressions furent assez fortes, soit à l'échelon gouvernemental, soit au niveau administratif, pour que les bureaux fissent la sourde oreille aux impératifs du législateur.*

Par suite de la même opposition, l'article 16 du projet primitif sur l'enseignement aux anormaux (loi du 15 avril 1909), qui concernait les anormaux sensoriels, fut « réservé » en vue d'un examen spécial qui n'intervint jamais. Votée par surprise à la Chambre le 22 mars 1910, la proposition Chautard, *qui rattachait au ministère de l'Instruction Publique les établissements nationaux d'enseignement aux sourds-muets et aux aveugles et prévoyait la création de nouvelles écoles par décret, fut arrêtée au Sénat. La nouvelle forme que lui donna, en 1927, le sénateur Daraignez n'eut pas plus d'avenir. L'affectation à la Direction de l'*Enseignement Technique *et la perspective, pour les écoles privées, de bénéficier des deniers publics sous forme de bourses d'entretien pour leurs élèves, ne réussirent pas à rendre acceptable ce projet.*

Outre cette proposition Daraignez, *depuis 1920, une bonne demi-douzaine de tentatives furent faites en vue de régler la question. Aucune n'aboutit, même pas celle que fit, en 1936, le gouvernement du Front Populaire.*

4. Aspect administratif

Entre temps, le Secrétariat d'Etat à la Santé Publique tentait de prendre en tutelle ce que l'on a appelé « l'enfance malheureuse » *ou* « inadaptée ». *La thèse mise en avant par ses services, c'est que les mineurs de cette catégorie posent plus de problèmes médicaux et sociaux que de problèmes pédagogiques. A cela, les déficients sensoriels répondent qu'ils ne sont pas des malades ; que, si la conservation de leur bonne forme physique est aussi importante pour eux que l'acquisition du savoir, l'Education Nationale s'intéresse aussi à cet aspect de la formation ; qu'au surplus, l'équipement sanitaire et l'effort social des écoles étrangères, pourtant gérées par des services d'enseignement, ne le cèdent en rien à ceux des écoles françaises, administrées par la Santé Publique ; que l'Education Nationale a mis sur pied des centres médico-pédagogiques bien avant que la Santé Publique ne se préoccupât d'introduire des psychologues dans les écoles spéciales relevant de son autorité. N'est pas apprécié non plus l'argument selon lequel l'organisme qui assume, sur le budget de l'Assistance, la prise en charge des frais d'internat ne peut être différent de celui qui administre l'enseignement.*

Les partisans du « transfert » soulignent que, organisme de tutelle des œuvres privées, le secrétariat d'Etat à la Santé Publique ne peut consentir à abandonner celles de ces institutions qui se sont vouées à l'éducation des déficients.

Les adversaires de la politique de subventions aux écoles libres *voient dans les* prix de journée *accordés aux établissements privés d'aveugles et de sourds-muets une forme déguisée de ce système. Il faut reconnaître que, par suite du nombre insuffisant des établissements publics, les institutions privées assurent une notable partie de l'éducation des anormaux sensoriels. De plus, l'administration a eu la sagesse d'exiger d'elles l'acceptation de* conditions d'agrément, *comportant des mesures — obligation pour le personnel enseignant de subir les épreuves d'un* Certificat d'Aptitude, *par exemple — qu'elles ne se seraient certainement pas laissé imposer par l'Education Nationale.*

5. Aspect corporatif

Les professeurs des Institutions Nationales ont, eux aussi, joué leur rôle dans cette affaire du « ministère compétent ».

Dans une première période (en gros, avant 1914), l'hostilité des professeurs de jeunes aveugles au « transfert » participait de deux craintes. D'un côté, le rattachement de leur établissement au ministère de l'Intérieur leur apparaissait, au lendemain du « combisme », comme la seule garantie de conservation d'une chapelle, d'un aumônier, d'une culture religieuse nécessaire à la formation professionnelle de la majorité de leurs élèves. La laïcisation leur semblait devoir être fatale au placement des sortants comme musiciens d'église ou comme professeurs dans les pensionnats « libres ». D'un autre côté, presque tous aveugles, ils redoutaient l'introduction d'instituteurs voyants, comme cela existait déjà à l'école Braille, à Saint-Mandé.

Dans une seconde période (entre les deux guerres mondiales), l'argument mis en avant par le Syndicat des personnels enseignants des I.N. de Sourds-Muets et de Jeunes Aveugles fut la crainte de la primarisation de l'enseignement, *du renvoi au second plan de son* caractère de technicité. *Le danger n'était pas imaginaire. Il se précisa dans le projet Léon Blum (1936). Mais, derrière l'intérêt des élèves, il y avait aussi celui des maîtres. Le personnel en exercice tenait à conserver à ses successeurs les avantages de traitements qu'il avait conquis, grâce à la reconnaissance par la Santé Publique du caractère très spécial de l'enseignement aux déficients sensoriels.*

6. Aspect pédagogique

Dans toute cette affaire, on le voit, les arguments proprement pédagogiques, sauf peut-être celui qui se réfère à la technicité des méthodes, ont tenu assez peu de place. La situation actuelle a pourtant de graves conséquences sur le rendement de l'enseignement aux déficients visuels — pour ne parler que de ces derniers. Aujourd'hui comme il y a soixante-quinze ans, cet enseignement est à cheval sur deux ministères. Entre les établissements qui le dispensent, il n'existe ni hiérarchisation ni coordination. Les écoles privées sont gérées par plusieurs communautés religieuses ; celles-là même qui ont fédéré leurs Sociétés de Patronage

conservent, semble-t-il, une assez large autonomie. En dépit du titre de la brochure qui les codifie (1), *les arrêtés pris en 1946 par le ministère de la Santé Publique ne constituent pas un véritable statut organique : d'abord, ils ne s'appliquent qu'aux écoles privées ; ensuite, même pour ces dernières, ils laissent sans solution un certain nombre de problèmes importants* (*programmes des études ; mode de recrutement des élèves ; spécialisation des établissements, etc.*) ; *enfin, prévue en 1947, l'inspection pédagogique, qui bien comprise, aurait pu constituer un facteur de coordination, n'a pratiquement jamais joué.*

Dans cette déplorable querelle du ministère compétent, au lieu de partir de l'usager, du jeune déficient visuel et de rechercher ce qui conviendrait le mieux à ses besoins scolaires, ainsi que pré-, post- et parascolaires, on ne s'est attaché qu'à défendre des principes, des idéologies ou des intérêts particuliers. Quant à nous, comme à Pierre Villey déjà (2), *peu nous importe au fond le ministère qui prendra en charge* la totalité de l'enseignement aux déficients de la vue, *pourvu qu'il se donne la peine d'étudier le problème et de mettre sur pied une organisation vraiment appropriée. La question, nous le savons, n'est pas simple. Les chapitres qui vont suivre tendent précisément à en dégager la complexité.*

(1) Organisation de l'enseignement dans les *Ecoles privées de Sourds-Muets et d'Aveugles.*

(2) P. Villey : *Pédagogie des Aveugles*, 1922. Chap. XIII.

CHAPITRE III

LE RENDEMENT DE L'ENSEIGNEMENT AUX AVEUGLES

(Résumé)

A - Le prix de revient

La réhabilitation d'un déficient visuel grave coûte et coûtera toujours cher. Les causes de l'élévation de ce prix de revient sont inhérentes, pour la plupart, à la situation sensorielle même des bénéficiaires.

1) *La formation à dispenser est polyvalente. Elle est à la fois générale et professionnelle. A l'enseignement général n'incombe pas seulement l'octroi de la culture primaire (ou secondaire, pour certains), mais aussi et avant tout la réparation du dommage causé par l'infirmité. D'où l'existence de disciplines, de classes que ne connaît pas l'école pour normaux. L'enseignement professionnel lui-même est multiple, car il importe souvent que le sujet ait plusieurs cordes à son arc, ou que, par une formation pré-professionnelle longue et minutieuse, il soit en mesure d'acquérir ultérieurement, dans un* centre de formation accélérée, *par exemple, telle ou telle technique de fabrication.*

2) *Pour un déficient visuel, la scolarité est longue. Sous une forme ou sous une autre (voir plus loin, ch. V, B), elle débute — cela est essentiel — avec l'apparition du handicap. Elle se poursuit souvent jusqu'à la majorité.*

3) *Bien qu'un matériel approprié et suffisamment abondant aide à le rendre collectif, l'enseignement est beaucoup plus individuel que celui qu'on destine aux voyants. Il s'ensuit que l'effectif de chaque classe est réduit (10 à 15 élèves, selon les niveaux et les matières).*

4) *La multiplicité des disciplines enseignées, l'allongement de la scolarité et le faible effectif de chaque classe ont pour corollaire le gonflement numérique du personnel enseignant. De plus, tout maître doit être doublement qualifié : spécialiste dans la matière qu'il enseigne (lettres, sciences, musique, travaux manuels éducatifs, accordage des pianos, etc.), il l'est obligatoirement aussi dans la manière de l'enseigner aux jeunes aveugles. Cela implique des titres, une préparation supplémentaire, par conséquent, des traitements plus élevés. A cela s'ajoutent, du fait de l'internat, des dépenses spéciales pour le personnel de surveillance et de service. Si les écoles privées arrivent à un prix de revient sensiblement inférieur à celui des établissements publics, cela tient, en partie, à ce que les conditions de travail du personnel, tant pour la durée du service que pour les émoluments, n'y sont pas du tout les mêmes.*

5) *Un dernier facteur de dépense résulte de la nécessité de recourir à un matériel spécial : tablettes ou machines à écrire le braille ; livres en relief, coûteux du fait de leur plus grand nombre (pour un même ouvrage),*

de la qualité du papier, de la faiblesse du tirage ; cartes de géographie, figures de géométrie, diagrammes scientifiques, également en relief ; musée scolaire comprenant des objets très variés (pour combler la réduction chez les aveugles du champ des expériences spontanées), en exemplaires multiples (par suite du caractère individuel des démonstrations) et fréquemment renouvelés (parce que palpés et manipulés) ; machines à écrire ordinaires et magnétophones ; instruments de musique coûteux (pianos, orgues) ; jeux d'outils, etc.

B - L'école et la législation d'entr'aide

Ceux qui ne voient la vie qu'à travers les chiffres n'ont pas manqué de calculer que, si l'on plaçait sur la tête de chaque handicapé les sommes dépensées pour sa réhabilitation, on lui constituerait une rente supérieure au profit qu'il en tire. Ce raisonnement inhumain est en partie faux : ce qui compte n'est pas ce que représente l'éducation d'un déficient, mais ce qu'elle coûte de plus que celle d'un sujet normal ; d'ailleurs, si le diminué ne fréquentait pas un établissement d'enseignement, il serait à la charge de sa famille, qui ne manquerait pas de solliciter pour lui un secours d'assistance.

Le but de l'enseignement aux déficients devrait précisément être d'épargner à ceux qu'il lance dans la vie l'humiliation de demeurer malgré tout des assistés. Si l'école d'aveugles y parvient de moins en moins aujourd'hui, ce n'est pas entièrement sa faute. Notre législation actuelle d'entr'aide n'invite pas l'invalide à retirer de la formation réparatrice qu'il a reçue le maximum de ce qu'elle peut rendre. A partir d'un certain « plancher » (17.000 francs par mois environ), il peut espérer voir porter ses revenus jusqu'à un certain « plafond » (35.000 francs environ), par le simple jeu d'une allocation de compensation. *Pourquoi ferait-il l'effort nécessaire pour se rapprocher de ce plafond puisque, dans la limite de 18.000 francs, l'Etat comblera la différence?*

Il s'ensuit que tout bénéficiaire éventuel de ce système refuse toute situation comportant déclaration du salaire lorsque celui-ci ne déborde pas assez largement le fameux plafond. Il préfère se livrer à des activités à revenus incontrôlables (vente de billets de loterie, pratique du porte-à-porte). Les entreprises (savons, crayons à bille, cirage) dont l'économie repose sur l'exploitation de la pitié savent tirer parti de cet état de choses : certes, à l'heure, elles rétribuent correctement les aveugles qu'elles emploient, mais elles ne les font travailler que juste le temps nécessaire pour que la somme : salaire + compensation légale = plafond. La proportion des aveugles employés s'en trouve augmentée — ce qui, pour les besoins de la publicité, est important — sans que soit pour autant majorée la part que prennent les infirmes à la fabrication (1).

Actuellement, il est donc difficile d'évaluer le rendement économique de l'éducation pour les sujets que leur degré d'invalidité met en état de prétendre aux dispositions légales d'entr'aide. La seule façon d'en sortir serait de ne pas lier au produit du travail l'aide de la nation ; de la considérer, au contraire, comme une prime à l'effort, comme une compensation, non au manque à gagner, mais aux difficultés matérielles et aux frais

---

(1) En Allemagne occidentale, le ministère de l'Economie a calculé que la valeur des opérations confiées aux aveugles dans la fabrication du savon ne représentait que 2 % du prix de vente de ce produit.

supplémentaires qu'entraîne fatalement l'infirmité. Alors seulement se trouvera excitée, vers la recherche de métiers plus rentables, l'imagination des responsables de l'éducation et de la rééducation des grands handicapés. Alors seulement l'auto-émulation jouera à plein chez ces derniers. Plus qu'on ne le croit, en dépit de leur ardent désir de devenir des hommes comme les autres, *les jeunes déficients, habitués à la surprotection, sont perméables à* la mentalité d'assisté, *quand l'effort leur apparaît inutile.*

C - Le rendement de l'enseignement musical

*Jusqu'à présent, la grande ambition de l'école pour jeunes aveugles avait été de leur donner une valeur économique par « l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession libérale », selon les termes du règlement général de l'Institution Nationale. L'introduction du mot « art » dans ce texte répond à la prépondérance qu'a prise la musique dans cet établissement, au cours du XIX*e *siècle. Actuellement encore, 45 % du potentiel d'enseignement de l'école est absorbé par les études musicales, alors que la préparation dite industrielle (accordage des pianos compris) ne figure que pour 22 %, le reste étant voué à la formation générale. Y a-t-il là l'effet d'une survivance? Ceux qui proclament que « la musique » n'est plus rentable pour les aveugles le penseront. La question vaut une analyse.*

Le succès du placement des aveugles comme musiciens nous paraît avoir eu pour causes : 1° *La croyance à la musicalité naturelle des aveugles ;* 2° *La qualité de la formation artistique et technique des anciens élèves de notre I.N., en face de la médiocrité des professeurs improvisés ;* 3° *La liberté du marché du travail, qui permettait aux employeurs de rétribuer assez chichement les organistes, chantres, maîtres de chapelle, professeurs de musique, quitte à leur proposer par ailleurs une compensation (logement, leçons en ville) ;* 4° *L'inlassable et intelligente activité d'agents de propagande et de placement, tels qu'Albert Mahaut, ancien élève de Franck, professeur à l'I.N., qui consacra sa vie à cet apostolat. Grâce à ces conditions favorables furent conquis de nombreux postes d'organistes (de Notre-Dame de Paris à l'église du plus humble bourg) ou de professeurs de musique, soit indépendants, soit attachés à des maisons d'éducation. Parmi les causes de décadence de la profession, on cite :* 1° *La politique anti-cléricale du début de ce siècle, qui a diminué les ressources des églises et entraîné la fermeture ou la transformation des écoles tenues par des congréganistes ;* 2° *Le développement de la musique mécanique (disque, radio) ;* 3° *L'évolution survenue dans l'éducation, notamment dans celle des jeunes filles, aujourd'hui entraînées vers les mêmes préoccupations que les garçons (études supérieures, situations, activités de plein air) ;* 4° *Le prix des instruments de musique, l'exiguïté des appartements (cas du piano), le manque de temps (surcharge des programmes scolaires) ;* 5° *La tarification des salaires et les charges sociales obligeant à des économies de postes ;* 6° *Meilleure qualification des musiciens voyants ;* 7° *Evolution du goût musical vers les variétés et les instruments de jazz, jusqu'à présent non cultivés à l'I.N.*

Depuis quelque vingt ans se trouve pratiquement bouché pour les aveugles l'accès au professorat dans les établissements du premier et du second degré, ainsi que dans les Conservatoires, où ils s'étaient antérieurement fait une place honorable. L'I.N. agrège à son corps enseignant, du moins temporairement, ses meilleures réussites, ses lauréats

du Conservatoire de Paris, ce qui a pu faire dire que, sur ce point, elle fonctionnait en circuit fermé. Quant aux musiciens moyens, au demeurant bons professionnels, les enquêtes montrent que, très souvent et depuis longtemps déjà, ils ne s'en tirent que grâce à l'adjonction d'activités de complément (accordage des pianos, pratiques commerciales, voire chaiserie et brosserie). Cet ensemble, arrondi du bénéfice des avantages sociaux, satisfait beaucoup d'entre eux.

Les défenseurs du rendement de l'enseignement musical ne manquent pas de souligner cette satisfaction. Ils observent également : d'une part, que ce ne sont pas tellement les places qui font défaut, puisque, lorsqu'une situation se présente, assez souvent on ne trouve personne qui veuille ou puisse l'occuper ; d'autre part, que, pour le moment, on n'a pas grand-chose d'autre à offrir à toute une catégorie de jeunes aveugles, aux filles surtout.

Que cela tienne avant tout à l'insuffisance de la propagande et de la prospection ou à la conjonction des causes énumérées plus haut, il n'est pas certain que les offres d'emploi soient aussi nombreuses et aussi variées qu'autrefois. Quant aux refus d'acceptation enregistrés, ils reposent souvent sur la comparaison de la situation offerte avec les possibilités de « s'en tirer autrement » par des combinaisons où entre en ligne de compte l'allocation compensatrice. Mais ces refus ont surtout pour cause profonde l'évolution de l'état d'esprit des adolescents aveugles. Ceux-ci ne se voient plus, comme leurs aînés, donnant des leçons de musique pendant huit ou dix heures par jour ; ils ne se voient pas privés de tous leurs dimanches par le service d'un orgue dans une église. Les jeunes filles, si bien préparées autrefois à cette perspective par la culture de la résignation, renâclent à la pensée d'une prolongation de leur vie d'interne, même avec le titre de professeur, dans un pensionnat de province. Ce sont là des éléments, d'ordre psychologique, dont il faudra tenir compte, tout autant que de la rentabilité de la profession, quand on s'attaquera sérieusement à l'étude de la part à accorder désormais à la musique dans le programme de nos écoles pour jeunes aveugles.

Il ne saurait pourtant être question de rayer de ces programmes l'enseignement de la musique. D'abord, pour les non-voyants, pour ceux du moins qui n'y sont pas rebelles, l'art des sons fournit le champ principal pour la réalisation de la culture esthétique, *inscrite au plan de réforme de l'enseignement. Ensuite, pour le musicien aveugle bien préparé, il reste incontestablement encore de bonnes carrières à faire. Il ne peut donc s'agir que de :*

1° *Proportionner l'importance de l'enseignement à l'importance des débouchés. Cet équilibre production-demande sera long et délicat à réaliser. Pour y parvenir, on ne peut se fier sur un simple recensement des aveugles qui se disent musiciens : il ne traduit que le passé, la vitesse acquise. Une appréciation des ressources tirées par chacun de la musique serait plus utile ; mais il est difficile de l'établir, tant à cause de la multiplicité des sources de revenus, déjà signalée, qu'en raison de l'intérêt que peut avoir le sujet à altérer sa déclaration. Tout au plus peut-on retirer une indication du nombre, toujours croissant, semble-t-il, des transfuges, de ceux qui abandonnent la carrière musicale, parfois après de longues années d'exercice, pour des situations de standardistes, de masseurs, voire d'ouvriers en usine, ou pour vendre des billets de loterie ;*

2° *Sélectionner les sujets, non pas seulement en fonction des aptitudes musicales, mais aussi compte tenu des qualités personnelles (présentation, dynamisme) et d'un minimum de culture générale. Des spécialistes impartiaux estiment qu'un certain nombre de sujets, qui ont assez*

bien réussi, grâce à ces qualités, n'auraient jamais pu satisfaire aux épreuves de l'actuel Diplôme de Pédagogie Musicale délivré par l'Institution Nationale ;

3° *Adapter la préparation aux exigences modernes du goût musical, tant du point de vue genre que du point de vue instruments. Cet ajustement, les plus dynamiques l'ont réalisé sous la pression de la nécessité, après leur sortie de l'école. Parce qu'ils savaient qu'ils en tireraient des revenus, souvent plus que de l'orgue, du piano ou du violon, ils se sont mis au jazz, à l'accordéon, à la guitare. Leurs doléances prouvent qu'ils souhaitent que cette mésaventure soit épargnée à leurs successeurs. L'école est toujours en retard sur la vie.*

D - Le rendement de l'accordage des pianos

Aux environs de 1900, 50 % des élèves sortis de l'I.N. tiraient parti de l'accordage des pianos, soit en plein exercice, soit en combinaison avec la musique. Beaucoup, y joignant un petit commerce de marchand de musique, doublé parfois d'un atelier de réparation, y ont fait une belle carrière. Aujourd'hui, la proportion est moins élevée. Il est vrai qu'au début du siècle, on ne considérait pas comme « sortants » ceux qui se trouvaient éliminés plus tôt et renvoyés vers d'autres écoles, par suite de leurs seules aptitudes aux métiers purement manuels. En nombres absolus même, il y a fléchissement.

Les causes en sont un peu les mêmes que pour la musique. Parallèles aussi sont les problèmes que posent l'importance à donner dorénavant à cet enseignement et la sélection des sujets dignes de le recevoir.

S'y ajoute la complication des difficultés ambulatoires. Moins nombreux sont les clients, plus il faut rayonner (presque toujours aujourd'hui sur plusieurs départements). Ce sont donc généralement des partiellement voyants que réclament les employeurs. Et encore sont-ils en état d'infériorité sur le concurrent qui se déplace à vélo-moteur, à scooter, en voiture. A l'aveugle complet célibataire, pour qui le recours à un guide vénal est un mange-profit, il ne reste guère que la solution, très limitée d'ailleurs, du travail en atelier et des « accords » en ville. Marié à une voyante, il peut faire de sa femme son guide, voire son « chauffeur ». Professeur de musique dans un petit bourg, il peut espérer avoir au moins la clientèle de ses élèves de piano.

E - Les « métiers d'aveugles »

La rigueur de la sélection pratiquée pour les musiciens et les accordeurs a eu pour conséquence de rejeter vers les travaux manuels purs un plus grand nombre d'apprentis. L'I.N., qui autrefois se débarrassait de ces sujets, les conserve aujourd'hui, à grands frais. Paradoxalement, c'est au moment où ces métiers devenaient moins productifs, qu'y réapparaissaient des ateliers de brosserie et de vannerie.

Alors qu'un brossier manuel bouche à grand-peine quelque 300 à 350 trous à l'heure, une simple machine semi-automatique fait le même travail en 5 ou 6 minutes. La brosserie n'est donc acceptable pour un aveugle que s'il en fait l'objet d'un négoce (marchés, porte-à-porte). Jouant alors sur l'équivoque, il vend peut-être sa production, mais aussi de la brosserie mécanique. La vannerie, moins touchée par le machi-

nisme (sinon par les produits de remplacement), est un véritable métier ; mais elle exige des aptitudes que n'ont pas toujours ceux qui se sont trouvés éliminés de la petite réparation des pianos. Les exigences de la confection de modèles variés ne laissent pas la possibilité de compter sur les vertus de la répétition, du dressage.

En brosserie, en chaiserie, en vannerie, la vitesse d'un aveugle est toujours inférieure à celle d'un voyant (de 30 %, pour la grosse brosserie, la seule qui soit vraiment accessible aux aveugles). A cela, pour le travailleur à domicile, s'ajoutent d'autres causes d'affaiblissement du rendement : approvisionnement en matières premières, démontage, remontage, collage, petites réparations (en chaiserie) ; récolte des articles à ouvrer, livraison des articles ouvrés. Là réapparaît la moindre indépendance ambulatoire. L'Ecole, qui cite volontiers les performances d'exécution de ses apprentis, ne tient pas assez compte des conditions extérieures de l'exercice du métier.

F - Le cas des jeunes filles

Il est souvent plus dramatique que celui des garçons. Que faire de celles qui ne sont pas musiciennes?

Pendant longtemps, à l'I.N., on ne les gardait pas ; on les envoyait ailleurs apprendre des « métiers d'aveugles ». Quand on cessa d'appliquer l'article du règlement qui permettait cette éviction, on n'eut guère à leur offrir que la pratique du tricot à la main. A leur sortie, si elles avaient quelque moyen d'écouler leurs travaux, les plus habiles en retiraient à peine le quart du salaire minimum garanti. L'introduction du cannage et de la brosserie fine (fortement concurrencée par la machine) n'apporte évidemment rien de plus que pour les garçons. Un timide essai d'enseignement du tricotage mécanique et du tissage ne semble pas très concluant. Il en sera ainsi sans doute tant qu'on le poursuivra sur des appareils du type familial, alors qu'à l'étranger, l'emploi de machines artisanales ne donne encore que des résultats insuffisants.

En fait et plus généralement, il s'agit de savoir si l'on veut se contenter d'occuper les déficients (c'est-à-dire satisfaire à la loi morale) ou si l'on veut leur permettre de gagner leur vie (c'est-à-dire en faire des valeurs économiques). En particulier, si l'on tient vraiment à réduire au minimum le handicap de la cécité en matière de travaux manuels, il faut au moins employer la machine partout où le voyant, pourtant mieux pourvu, y recourt. C'est sur ce principe que repose la formation de mécaniciennes au Centre de Réadaptation des Femmes Aveugles de l'Association Valentin-Haüy : les ouvrières travaillent sur machines à coudre électriques du type artisanal (2.500 tours-minute) ; les guides et ourleurs utilisés sont ceux du commerce ; un dispositif fort simple — seul appareil qui soit spécial aux aveugles — donne à ces dernières une totale indépendance pour le réglage de ces accessoires.

L'expérience n'a guère été poursuivie que sur des adultes. L'adaptation des anciennes voyantes s'est révélée plus rapide que celle des sujets dont la cécité remonte à l'enfance. Que donneraient les adolescentes de nos institutions spéciales? Affaire d'individu, sans doute. Affaire aussi de conduite de la formation gestuelle : trop souvent des tentatives échouent parce qu'on veut s'y prendre avec les aveugles comme avec les voyants, imposer absolument aux premiers ce qui réussit aux seconds.

G - Le désarroi des esprits

La baisse du rendement des professions traditionnellement enseignées dans les écoles de jeunes aveugles a plongé dans un certain désarroi les élèves, les familles, l'administration elle-même.

Chez certains adolescents aveugles, l'angoisse de l'avenir n'apparaît jamais. La protection dispensée par l'internat, faisant suite à la surprotection parentale du jeune âge (qu'elle n'interrompt pas d'ailleurs), et l'intuition plus ou moins précise de la protection légale qui les attend à leur sortie de l'école installent ces sujets dans une douce quiétude. Chez d'autres, au contraire, il suffit d'un insuccès dans les études, de la suppression d'un enseignement (musique, classes secondaires), de l'échec à une épreuve (réparation des pianos), pour amorcer l'anxiété. Autrefois, beaucoup de jeunes aveugles trouvaient leur compensation dans l'espoir de devenir des « artistes », des « professeurs » ; l'« accordeur » lui-même ne se considérait pas comme un « ouvrier ». Aujourd'hui, les rigueurs de la sélection font tomber ces illusions ; un air de désaffection pour la musique, auquel nous avons déjà fait allusion et qui prend l'allure d'un phénomène de psychologie collective, souffle sur ceux-là même à qui leurs maîtres reconnaissent quelques dons.

Sans en être la cause directe, mais parce qu'elle a apporté un élément compensateur, l'évolution des études intellectuelles est liée à l'apparition de cet état d'esprit. Autrefois, à l'I.N. on ne leur demandait guère que de conférer le minimum de ce qu'un homme doit savoir (lire, écrire, compter, l'essentiel de l'histoire, de la géographie, des sciences usuelles, une teinte de littérature) ; seuls ceux qui pouvaient le faire sans trop retarder leur formation musicale étaient « poussés jusqu'au Brevet ». Aujourd'hui, l'accession aux classes secondaires est recherchée ; les élèves y arrivent plus jeunes ; elles apparaissent comme le marchepied à la suprême profession de remplacement, le massage ; *bien que le niveau des examens se soit assez nettement élevé, le nombre des B.E.P.C. ou des B.E. conquis chaque année est au moins le triple de celui des B.E. d'antan.*

La fascination des diplômes a toujours été vive chez les diminués physiques. Les aveugles n'y échappent pas. Un certain nombre d'élèves, encouragés par leur succès au B.E.P.C. et encore trop jeunes pour s'inscrire à une école de massothérapie, décident d'entreprendre la préparation du Baccalauréat, soit dans un lycée, soit par l'intermédiaire du Centre National d'Enseignement par Correspondance. Les uns s'arrêtent là ; les autres, mis en appétit, entrent en Faculté. L'accroissement du nombre de ces cas, jadis exceptionnels, chiffre en partie le vide laissé par la baisse du rendement des débouchés traditionnels.

Les préoccupations des familles devant les incertitudes actuelles de l'orientation professionnelle sont parallèles à celles des enfants, soit qu'elles aient été à leur origine, soit qu'elles ne fassent que les refléter. Les parents aussi éprouvent un puissant besoin de compensation (1). *Aussi est-ce surtout en faveur de ceux qui ne sont ni artistes ni intellectuels que se manifestent leurs plus vives doléances.*

Devant la complexité des problèmes à résoudre, les autorités responsables de l'éducation des déficients visuels ont manqué de doctrine directrice. Elles se sont peut-être un peu trop reposées sur la tradition. Or celle-ci tend avant tout à résister à la déformation des cadres qu'elle a créés. Dans une grande administration, l'Education Nationale par

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. IV.

exemple, une fois décidées des réformes — ce qui ne se fait pas d'ailleurs sans qu'aient été vaincues des oppositions — on a du moins la possibilité de procéder aux adaptations nécessaires. Mais, dans un établissement seul de son espèce (l'I.N. par exemple), dont les fonctionnaires en exercice sont étroitement spécialisés, on ne peut guère introduire des innovations que par voie d'extinction ou de création d'emplois. La première méthode impose des délais de réalisation ; la seconde est liée à des impératifs budgétaires.

Pourtant, il semble bien qu'il faille assez rapidement songer à certaines « reconversions » basées sur un réaménagement des valeurs. *Faut-il, de gré ou de force, trouver des aptitudes aux élèves en fonction des cadres préexistants, ou assouplir ces derniers, les adapter à la fois aux aptitudes des élèves et à l'évolution des débouchés? Telle est la question. Ce que nous avons déjà dit (des desiderata des anciens élèves musiciens et du rendement des « métiers d'aveugles » notamment) et ce que nous dirons (ci-après et au chapitre V) nous dispensera de développer ici ce que l'on doit entendre par* réaménagement des valeurs *dans notre système d'éducation des déficients de la vue.*

H - L'introduction des déficients visuels dans le circuit économique normal

Après les Etats-Unis, l'Angleterre et l'Allemagne, la France, grâce surtout à l'intérêt qu'y a porté la Direction de la Main-d'Œuvre *du ministère des Affaires Sociales, commence à enregistrer certaines réalisations dans ce domaine. Nous ne donnerons ci-après que quelques points de vue sur la question.*

1. *Il ne faut pas dissimuler que, à moins de l'entrée en jeu d'un intérêt publicitaire, l'introduction des déficients, des aveugles notamment, dans le circuit ordinaire de la production sera surtout la conséquence de circonstances économiques particulières (pénurie de main-d'œuvre). C'est à la faveur de la dernière guerre mondiale, par exemple, que l'Angleterre a pu faire démarrer des projets qu'elle étudiait depuis longtemps* (1). *En principe, pour le recours aux diminués physiques, les employeurs sont hostiles à la contrainte légale. Celle-ci, jusqu'à présent, ne jouait qu'en faveur des* mutilés de la guerre. *Il faudra un certain recul pour juger des effets du projet de loi actuellement soumis au Parlement et visant au reclassement des travailleurs handicapés. On peut notamment se demander ce que donneront les mesures envisagées pour la récupération des plus atteints d'entre eux.*

2. *On croit volontiers que la généralisation de l'emploi des diminués dans l'industrie et le commerce est surtout affaire de préparation des esprits, de création, chez les employeurs, d'une mentalité favorable. Etant donné ce que nous savons de l'attitude des voyants à l'égard de la cécité et des profondeurs de sa motivation* (2), *cela doit être particulièrement vrai pour les déficients de la vue.*

---

(1) Sur les efforts faits par le National Institute for the Blind, entre les deux guerres, voir notre *Vie des Aveugles*, ch. III. Il n'est pas exclu que les prélèvements de main-d'œuvre opérés par les opérations en Algérie ne soient pour quelque chose dans les actuels placements de mutilés, en France.

(2) Cf. *Av. et Soc.* première partie, particulièrement ch. VI.

En Angleterre, l'exemple que donnent les administrations publiques ne peut que contribuer à l'édification des chefs d'entreprises privées. Elles emploient en effet un nombre respectable de handicapés visuels, comme téléphonistes et comme sténo-dactylographes notamment. En France, elles se retranchent généralement derrière la clause de l'examen médical préalable. Juridiquement, il semble pourtant que l'article 23 du Statut de la Fonction Publique se prête à une interprétation favorable en ce qui concerne les emplois qui ne requièrent pas essentiellement l'usage de la vue, à condition, bien entendu, que la santé générale soit satisfaisante. L'objection du risque d'évolution, invoquée pour les amblyopes, ne saurait l'être pour la cécité complète. Un décret du Gouvernement de Vichy avait écarté de l'enseignement les déficients visuels. Il semble que ce soit dans le sens de la prise en considération du principe des fonctions exerçables sans le secours de la vue, que soit en voie de se résoudre ce délicat problème.

A la question de l'emploi des personnes, se rattache celle de l'utilisation par les administrations publiques ou assimilées des travaux exécutés par les aveugles. Il suffit pour la résoudre de mettre au point des dérogations aux règlements qui régissent les marchés publics.

3. Tous ceux qui se sont occupés de l'intégration des diminués au monde du travail savent combien le succès est conditionné par la psychologie du candidat. L'expérience prouve qu'il ne faut pas laisser s'installer la mentalité d'assisté et qu'on doit procéder au reclassement le plus tôt possible après l'apparition du handicap. Pour ceux dont l'infirmité remonte à l'enfance, le plus grave peut-être des inconvénients de l'internat, c'est de leur éviter tout souci matériel et moral, de réduire les occasions de frottement avec le public, d'infléchir vers une certaine conception aristocratique du travail. Ce qui leur manque le plus, c'est l'expérience de la vie ouvrière. Outre-Manche, on a noté que les élèves des institutions pour jeunes aveugles, qui avaient quitté les ateliers protégés pour venir travailler dans l'industrie, pendant la guerre, avaient tendance à y retourner. Les élèves des Centres de formation accélérée qui s'adaptent le mieux aux conditions du travail en usine proviennent généralement des milieux ouvriers.

4. A mi-chemin entre les « métiers d'aveugles », pratiqués en atelier ou à domicile et l'insertion des déficients visuels, par unité ou par petits groupes, dans le circuit économique normal, se situent des ateliers où des collectivités plus ou moins importantes d'anormaux de la vision se livrent à des activités, dites industrielles, avec ou sans le concours d'un certain nombre de voyants. Du point de vue psychologique et social, ces formations ne diffèrent guère des anciens ateliers d'aveugles ; en particulier, elles n'évitent pas l'intégration au groupe restreint (1).

Du point de vue économique, la formule n'a chance d'être rentable et viable que si les diminués visuels utilisent la machine là où les voyants y recourent pour l'exécution de la même tâche. Les opérations (de conditionnement ou autres) que l'on fait exécuter à la main par des aveugles dans le seul but d'en employer un certain nombre, alors qu'elles sont pratiquées mécaniquement ailleurs, ne sauraient aller dans le sens du progrès.

5. Bien que ne représentant pas l'idéal, le travail protégé répondra vraisemblablement longtemps encore à un besoin. Certains déficients visuels n'auront pas la santé nécessaire pour résister à l'accroissement de tension que réclame le travail dans l'industrie. Ceux dont l'infirmité

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. XII.

remonte à l'enfance risquent de ne pas toujours répondre aux conditions physiques et psychologiques exigées.

Le travail protégé *s'effectuera donc sous certaines conditions d'organisation et de compensation. Il ne signifiera pas pour autant recours obligatoire à des* travaux classiques d'aveugles. *La variété des opérations qui pourront être pratiquées, l'intervention des changements de fabrication, l'usage des machines exigeront, de la part des ouvriers, une certaine souplesse d'ajustement, des aptitudes sensori-motrices, par conséquent, pour les diminués précoces, une excellente* préformation.

Conclusion

On en arrive ainsi à se demander si, dans l'avenir, l'école pour déficients visuels n'aura pas de moins en moins à se préoccuper de nantir d'un métier déterminé *la majorité de ses élèves et de plus en plus à les mettre en état de s'adapter rapidement à des* savoir-faire variés. *En d'autres termes, elle serait plus* pré-professionnelle *que* professionnelle. *Si elle prépare encore à des vocations précises qui ont fait leurs preuves (musique, accordage, massage) ou qui les feront (dactylographie peut-être), ce ne sera qu'en présence d'aptitudes manifestes et compte tenu des indications du marché du travail. Même pour ces professions — nous l'avons souvent souligné, — le développement des aptitudes générales et la réduction au maximum des effets de l'infirmité sont essentiels.*

Actuellement, le rendement de l'enseignement des aveugles n'est assurément pas parfait. Avant de crier à la faillite de cet enseignement, il faut tout de même se demander ce que seraient devenus, ce que deviendraient encore ceux sur qui l'infirmité exerce dès le plus jeune âge son emprise déformante. Il faut aussi considérer qu'on se trouve vraiment en présence de difficultés particulières.

Ce sont ces difficultés que nous allons essayer de mettre en lumière dans le chapitre suivant, tandis que, dans un dernier chapitre, nous exposerons ce qui nous paraît être la meilleure manière de les réduire.

CHAPITRE IV

LE CARACTERE SPECIAL ET LES DILEMMES DE LA PEDAGOGIE DES AVEUGLES

En insistant sur le caractère spécial de l'enseignement des aveugles, il semble que l'on veuille enfoncer une porte ouverte. Cette spécificité ne fait de doute pour personne, pas même pour ceux qui soutiennent, un peu paradoxalement d'ailleurs, qu'après tout « un aveugle n'est qu'un voyant qui ne voit pas ». Il faut pourtant s'entendre. Jusqu'à présent, l'enseignement des aveugles a surtout été considéré comme spécial :

1° Parce qu'il s'adresse à des sujets différant des normaux par l'absence d'un organe jugé essentiel pour l'acquisition de l'instruction ;

2° Parce que, pour mettre à la disposition de ces sujets tout ce qui, dans les moyens d'enseignement, est purement graphique, il faut recourir à un matériel spécial (livres en relief, etc.) ;

3° Parce qu'aussi l'organisation scolaire est spéciale (établissements particuliers, maîtres spécialisés, coexistence de la formation générale et de la formation professionnelle, etc.).

Pour la vieille pédagogie des aveugles, la spécificité résidait surtout dans les moyens, dans les procédés. La transposition en relief du matériel didactique ordinaire apparaissait comme la seule solution à poursuivre, comme l'unique panacée. On croyait avoir tout fait pour les jeunes aveugles quand on leur avait mis entre les mains des livres, des cartes, des figures tangibles, des « tablettes » ou « planches » leur permettant d'écrire en braille, des « cubarithmes » leur facilitant la pratique des quatre opérations. Rien d'autre à faire. Si les moyens ne sont pas identiques, ils sont analogues. L'ouïe, d'ailleurs, n'est-elle pas commune aux aveugles et aux voyants et, par ce canal, la majeure partie des connaissances ne peut-elle être acquise tout aussi simplement, tout aussi parfaitement par les premiers que par les seconds? Cette pédagogie n'est pas tout à fait morte (1).

Ainsi faisant, on « instruisait » les aveugles, mais on ignorait le vrai problème, on passait à côté du but. Il est un fait bien établi aujourd'hui : si on la laisse agir, la cécité travaille à une structuration

---

(1) A l'article « Aveugles » du *Dictionnaire de Pédagogie* Buisson (édition 1911), on lit (p. 151) : « L'aveugle qui sait lire et écrire est exactement dans la même condition intellectuelle que le voyant. Ce qui varie de l'un à l'autre, c'est l'instrument materiel de l'instruction : l'un trouve par le relief et à l'aide du doigt ce que l'autre perçoit par la vue. » Et (p. 152) : « L'enseignement est plus oral que chez les voyants et les devoirs tiennent moins de place. »

particulière de la personnalité (1) et prépare l'*intégration* au groupe (2). Le véritable but de l'enseignement des aveugles, ce par quoi il est vraiment spécial, c'est d'éviter cette *double déformation*, de réparer le dommage, lorsque l'infirmité, comme c'est généralement le cas, a commencé son œuvre. C'est ce que nous avons appelé ailleurs (3) « normaliser », rendre normal le jeune aveugle. *Intégrer* ce dernier *au milieu* social, le faire disparaître au sein des normaux, tel est, en définitive, l'idéal.

Ce n'est peut-être, en effet, qu'un idéal. Le but, faire du « voyant » avec « de l'aveugle », s'il est permis de parler ainsi, est paradoxal. Il va s'ensuivre un certain nombre de difficultés, qui prennent souvent la forme de dilemmes. Le dilemme fondamental, celui d'où dérivent tous les autres, est le suivant : ou l'on développe les processus sensori-intellectuels de suppléances appelés par la cécité, mais pas nécessairement socialisés, et alors on risque de former un individu, certes, assez indépendant, mais bien spécial dans ses comportements et dans ses conceptions ; ou bien l'on ne s'attache à ne considérer en lui que l'être social et alors, faute de le laisser utiliser librement ses instruments propres d'investigation et de l'avoir dressé à s'en servir, on tend à produire un être quelque peu artificiel et dépendant. C'est qu'il n'y a pas toujours coïncidence entre ses possibilités sensorielles et l'usage que la société autorise à en faire. L'aveugle serait beaucoup plus indépendant si on lui permettait d'agir en aveugle, selon les techniques qui conviennent à sa limitation sensorielle et si on lui en laissait le temps. Du strict point de vue de ses besoins individuels, il serait un « touche-à-tout », un maniaque de la palpation et, dans certaines circonstances, un tyran du silence (4).

Si encore le problème ne se réduisait qu'à une alternative, il ne s'agirait que d'opter. Mais il ne se laisse pas enfermer dans une opposition. L'adaptation à la vie sociale réclame tout à la fois une culture très poussée du système de suppléances et l'acquisition de tout ce qui est valeurs pour la majorité, c'est-à-dire pour les voyants, même si ces valeurs (gestes socialisés pour la vue, images visuelles par exemple) ne répondent à rien dans l'état de cécité. Or, la journée d'un aveugle n'est pas plus longue que celle d'un voyant et ses capacités d'assimilation ne sont nullement supérieures. On a beau allonger la scolarité, il est difficile de satisfaire pleinement à cette double exigence. Aussi, dans la pratique, le dilemme fondamental prend-il les deux aspects suivants :

1° Ou bien faire acquérir au jeune aveugle les « connaissances » qui, apparemment du moins, égaliseront sa culture générale à celle d'un voyant de même niveau scolaire, mais alors négliger, faute de temps, le développement d'une kinésithérapie réparatrice et le meublement de l'esprit en images « réelles » ; ou bien consacrer beaucoup de temps à cette dernière tâche et alors, fatalement, n'atteindre qu'imparfaitement le premier but.

2° Ou bien plonger l'aveugle le plus possible dans la vie, multiplier ses contacts avec les voyants, ses sorties, ses activités parascolaires,

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. XI.

(2) *Idem*, ch. XII.

(3) Cf. *Le Valentin Haüy*, n° 6, 1936. N°s 1 et 2, 1937 et *Revue de France*, 1er septembre 1939, p. 96.

(4) Cf. *Av. et Soc.*, ch. V et XI.

en un mot, le socialiser à bloc, mais alors négliger la préparation professionnelle pure, qui exige beaucoup de temps, là même (musique, par exemple) où l'aveugle paraît le moins handicapé ; ou bien n'entrevoir que la nécessité de former un artiste accompli, un manuel capable de concurrencer le voyant par la qualité et la rapidité de son travail (ce qui demande de longues heures d'entraînement), avec, comme contre-partie, le risque de lancer dans la vie des jeunes gens imparfaitement adaptés au milieu social.

Ces dilemmes, nous allons les retrouver, sous une forme plus ou moins particulière, à propos des problèmes concrets qui vont maintenant se présenter à notre examen : problème des programmes et des manuels (communs ou spéciaux?) : problème des maîtres (voyants ou aveugles?) problème du régime d'éducation (externat ou internat?) Pour comprendre toute l'acuité, tout le caractère angoissant des difficultés auxquelles se heurte journellement l'éducation des déficients visuels, il ne suffit pas de les considérer abstraitement. Il faut avoir été mêlé à l'organisation de l'enseignement dans une école d'aveugles et avoir suivi ses anciens élèves dans la vie. Alors seulement on sent qu'il n'y a aucune emphase à considérer le moindre problème comme un cas de conscience.

A - Le problème des programmes

Si l'on pose en principe qu'il ne faut pas traiter le diminué autrement que le normal, qu'ils doivent recevoir la même culture, passer les mêmes examens, prétendre aux mêmes diplômes, on n'a pas le choix : on est tenu de suivre les mêmes programmes. Or, les programmes officiels ont été établis pour la majorité, c'est-à-dire pour les normaux, en fonction des possibilités et des besoins de ces derniers. En particulier, ils ignorent les déficients visuels, ne tiennent aucun compte, non seulement de ce qui leur serait utile, mais essentiel, à savoir ce que nous avons appelé leur « normalisation ». Ils ne prennent pas davantage en considération les difficultés d'acquisition de certaines connaissances, en l'absence d'une vue suffisante et le peu de profit que présentent alors certaines disciplines. Si leurs auteurs les avaient conçus spécialement pour les aveugles, ou même pour les amblyopes, les auraient-ils rédigés ainsi? C'est peu probable.

Pour les voyants déjà, on sait combien l'asservissement aux programmes en vue des examens, détourne de la véritable culture. Avec les déficients visuels graves, le mal est beaucoup plus à redouter. Car, pour eux, la réparation du tort causé par l'infirmité à la personnalité devrait constituer l'objectif n° 1. Talonné par l'abondance des matières à enseigner, on finit par oublier le but essentiel qui, lui, ne figure pas dans les programmes officiels. On lui tourne même le dos, en ce sens qu'on est fatalement amené à développer ce qui est le plus à craindre pour les jeunes aveugles ou quasi-aveugles, lesquels y sont tout naturellement enclins : le verbalisme.

S'il est un domaine où l'on proclame volontiers l'égalité entre aveugles et voyants, c'est bien celui de l'acquisition de la langue. Soyons beau joueur et considérons donc d'abord l'enseignement du français. Nous avons écrit ailleurs que toute leçon de vocabulaire, de lecture, de récitation, d'histoire même, devrait être une leçon de choses, quand elle est administrée à des jeunes aveugles (1). Tout

(1) Cf. *Cécité et Verbalisme*, *J. de Psych.*, avril-juin 1948, p. 216-240.

texte — ne serait-ce qu'un récit moral ou un énoncé de problème — qui renferme des termes concrets appelle une démonstration des objets désignés ; car, même si les élèves assurent qu'ils les connaissent, qu'ils les ont déjà « vus », ils n'en ont assez souvent conservé qu'une représentation vague. Cela tient à la nature même de la formation des images par voie tactile (1). Comme, en bonne pédagogie, il n'est pas recommandé de mêler les genres (par crainte que ne soit perdu de vue le but même de la leçon, et compromise son unité), comme on ne peut interrompre à chaque instant un cours de vocabulaire ou de lecture, par exemple, pour se livrer à un examen d'objets, il faudrait, de toute nécessité, que ces cours soient précédés de séances de démonstration s'y rapportant. Ces leçons préparatoires, propres à l'enseignement aux déficients et non prévues à l'emploi du temps officiel, en général, on ne les fait pas. On ne les fait pas, parce qu'on prend pour guide le programme, qu'on se donne pour tâche de le remplir et que le temps est compté, plus encore pour les aveugles que pour les voyants.

Nous n'ignorons pas que les matières inscrites au programme ne doivent être qu'occasions de culture. Théoriquement, les programmes sont indicatifs, non impératifs : les instructions officielles qui les accompagnent le proclament. Il n'en est pourtant ainsi que pour le détail : par exemple, pour le choix d'un type d'animal, de plante, de roche, caractéristique d'un groupe déterminé. Mais en ce qui concerne la discipline à étudier, elle est imposée. La zoologie, la botanique sont inscrites au programme de Sixième et de Cinquième ; la géologie, au programme de Quatrième : on ne peut les laisser de côté ou en négliger des parties entières, sous le prétexte que, vraiment, l'examen tactile d'une roche, d'une fleur, d'un insecte — et, plus généralement de tout ce qui est petit, mou et fragile — n'est que bien peu fructueux. Le programme est là, il faut le suivre.

Sans doute, dira-t-on : le but de l'étude de ces sciences est bien moins de faire acquérir à l'élève des connaissances, qu'il oubliera ou déformera rapidement, que de développer chez lui l'esprit d'observation. Que l'on apprenne à observer à propos d'un objet ou à propos d'un autre, peu importe, pourvu que l'on se forme aux techniques de la découverte et que l'on en prenne le goût. L'aveugle complet même n'est pas entièrement démuni. Sans loupe, sans microscope, mille détails intéressants sont encore accessibles : formes extérieures des animaux ou des végétaux ; parties dures (carapaces, coquilles, squelettes, fossiles, fruits, feuilles) ; certains aspects des minéraux (densité, dureté, types de cristallisation, aspect des cassures, conductibilité) ; moulages solidifiant des organes mous : expression en reliefs variés des diverses parties d'une coupe, etc. Tout cela laisse la possibilité de beaucoup plus de constatations qu'on n'a généralement le temps d'en faire.

Il ne faut cependant pas se faire d'illusions, ni bluffer sur les possibilités de rendement du toucher. Ce rendement est limité par un pouvoir séparateur considérablement plus faible que celui de l'œil (même nu), par les difficultés de structuration à partir de l'investigation tactile, par le temps que cette dernière exige, par la pénurie de matériel ou son manque d'appropriation (2). Sur le plan de la concrétisation de la leçon dans les classes du second degré, on est contraint

---

(1) Cf. P. Villey : *Le monde des aveugles*, ch. IX-XIII. — G. Revetz : *Psychology and Art of the Blind*, 1re partie.

(2) Sur ce point, voir *Av. et Soc.*, ch. VII, paragr. A et B.

à une sorte de décalage : les matières sur lesquelles portent les observations relèvent bien des programmes secondaires, mais le niveau des techniques d'observation reste, en général, celui de la leçon de choses. A côté de tout ce qui peut être réellement contrôlé, vérifié par le toucher ou l'ouïe, que de détails demeurent inaccessibles, dont il est parlé dans le manuel et que le professeur ne peut passer sous silence, s'il veut que l'élève fasse une bonne composition le jour de l'examen.

On pourrait en dire autant de l'enseignement de la physique et de la chimie. Si l'on voulait respecter l'esprit suivant lequel il doit être dispensé, il faudrait rejeter du programme tout ce qui ne se prête pas à une expérimentation praticable par les élèves ou devant eux. En chimie, à la couleur et à l'aspect des précipités ou des dégagements — qui tiennent pourtant tant de place — il faut substituer l'odeur, plus rarement la saveur, accessoirement la sensation thermique ou le bruit révélateur d'une réaction. C'est mieux que rien, mais on ne va pas loin ainsi. On est bien vite amené à ne plus travailler que sur de l'abstrait, à manier des symboles, à raisonner sur des formules, sur des égalités pondérales ou volumétriques. En un mot, on se livre à des manipulations mentales.

En physique, de même, on renonce souvent à expérimenter, soit que l'on ait uniquement affaire à des phénomènes visibles — que l'on songe, par exemple, à la multitude des constatations *in vitro* — soit que la transposition du visible en tangible ou en audible appelle la mise en œuvre d'un dispositif expérimental trop compliqué (1), soit surtout et toujours à cause du temps que réclame l'examen individuel du matériel et la constatation des résultats (2).

Et c'est ainsi qu'à l'expérience, on est souvent obligé de substituer « la description de l'expérience ». Le procédé n'est pas très sûr, car chaque élève imagine à sa manière selon son attention et les éléments mentaux dont il dispose, selon son aptitude à spatialiser notamment. Combien de fois, après avoir montré un appareil dont l'élève avait lu la description dans son livre, avons-nous entendu cette réflexion étonnée : « Ce n'est pas comme cela que je me le représentais » (3). En physique comme en chimie, chaque fois qu'on le peut, on fait appel à l'outil mathématique, à la déduction (4).

L'expérimentation mentale et le recours aux mathématiques ne sont évidemment pas sans valeur. Les savants ne sauraient s'en passer. Au stade élémentaire où nous nous plaçons, cela vaut tout de même mieux qu'un enseignement purement livresque. On évite ainsi le ver-

---

(1) Théoriquement, on peut concevoir bon nombre de transpositions de ce genre. Certaines sont simples et pratiques. D'autres recourent à des appareils coûteux (cellule photo-électrique, adaptation d'appareil de mesure), généralement longs à mettre en place ou exigeant trop d'explications préalables sur leur fonctionnement.

(2) Dans une classe d'aveugles, l'expérience idéale est celle qui aboutit à un phénomène audible, collectivement perceptible par la classe entière. Nous en avons donné des exemples dans notre mémoire : *L'Enseignement des sciences aux jeunes aveugles* (1927, inédit).

(3) Sur ce point, cf. également l'article de Mlle J. Tuffreau dans *Le Valentin Haüy*, février 1893. L'auteur y raconte sa surprise lorsque l'occasion lui fut donnée de toucher pour la première fois une pompe pneumatique.

(4) On en trouvera des exemples dans notre mémoire sur l'enseignement des sciences. Op. cit.

balisme. Mais on passe tout de même un peu à côté du but que devrait poursuivre l'initiation aux sciences expérimentales, à savoir : le travail sur le concret et le développement de l'esprit d'observation et du goût de la preuve par l'évidence.

Pour s'attacher à dispenser aux déficients de la vue un enseignement concret, il faut vraiment avoir la foi dans les vertus et la nécessité de cette méthode. Là même où l'on n'est pas tenu de respecter un programme (pourvu que soit poursuivi le but proposé), les difficultés sont telles que souvent on abdique. Dans la plupart des classes primaires de jeunes aveugles, on ne fait pas de véritables leçons de « choses » ; on fait des leçons de « connaissances ». Lorsqu'on a pris pour thème un objet, un produit, on se contente trop souvent de le montrer, de le faire circuler : rarement on prend la peine de faire à son propos toutes les observations, toutes les manipulations auxquelles il se prête. Le grand responsable, ici, c'est plutôt le livre, le livre qui n'a pas été écrit pour le diminué visuel et ne se préoccupe pas de ce qui lui est accessible et fructueux. Nous y reviendrons.

Mais, dès la classe de Fin d'Etudes Primaires et ensuite dans les cours du Second Degré, aux difficultés inhérentes à l'infirmité de l'élève s'ajoute l'obligation de parcourir tout le programme. Au bout, il y a le Certificat d'Etudes ou le B.E.P.C. Ce que les épreuves de ces examens mesurent, ce sont un peu des aptitudes, bien sûr, mais ce sont avant tout des connaissances, surtout pour des candidats que l'on excuse de ne pouvoir illustrer leurs réponses de figures, de diagrammes. Les connaissances se rendent par des mots. Peu importe si le signe verbal ne répond qu'à une vague image. Pourvu que le candidat décrive correctement l'aspect du granit, la coupe d'une tige, d'une dent, d'un rein, on ne se demande pas s'il a jamais touché un gros cristal de quartz ou une lame de mica ou si, à défaut de la coupe réelle, qui ne dirait rien au doigt, il a au moins examiné un schéma en relief agrandi. Pourvu que, rapportant une expérience de physique, il affirme : « on constate que... », « on voit que... », tout comme cela est dit dans son livre, on n'a pas à exiger qu'il tire sa conviction d'une constatation vécue. Alors, pourquoi s'attarder à des observations, à des expériences qui demandent beaucoup de temps?

Tout cela, dira-t-on, est aussi vrai des voyants. Il y a longtemps qu'on a dit que les expériences de cours n'avaient rien de commun avec les expériences de laboratoire et qu'il ne s'agissait là que d'illustrations frappantes (1). L'importance de plus en plus grande accordée aux méthodes actives dans l'enseignement primaire et aux séances de manipulations dans l'enseignement secondaire diminue pourtant la valeur de cette remarque et, du même coup, rend difficile la mise à l'unisson de l'enseignement des anormaux visuels avec celui des voyants. Pour que l'éducation des premiers soit vraiment concrète, pour que ne s'y glisse pas une grande part de verbalisme et qu'elle puisse en même temps poursuivre à fond son œuvre de création de suppléances et de réparation des séquelles psychologiques de l'infirmité, il lui faudrait, de toute évidence, des programmes propres. Mais alors le sujet handicapé ne posséderait pas exactement les mêmes connaissances que l'élève normal ; il ne parcourrait pas tout à fait les mêmes cycles d'études, ne toucherait pas à toutes les matières qu'il est d'usage, par tradition, d'avoir absorbées pour acquérir la répu-

---

(1) R. Thamin : *Education et Positivisme*, ch. III, p. 39 (3e édition, 1911).

tation de tel niveau de culture ; en bref, il ne pourrait pas accéder aux mêmes diplômes. Au contraire, si l'on ne s'attache qu'à cette dernière fin, on est condamné, sur bien des points, à substituer le « su » au « vu », au « réalisé ». Fatalement, on opte pour le superficiel, pour l'artificiel.

Ici, le dilemme fondamental prend la forme suivante : ou programmes communs aboutissant (en partie) à une fausse culture sanctionnée par des diplômes donnant le change sur l'objectivité du savoir ; ou programmes adéquats conduisant à une culture plus objective, mais tendant à créer ou à accentuer la ségrégation.

La première solution donne satisfaction au besoin de compensation éprouvé par tout diminué physique et par ses parents. Elle plaît également aux écoles qui, chaque année, mesurent le rendement de l'enseignement au nombre de Certificats d'Etudes ou de Brevets décrochés par leurs élèves (1) et montent en épingle les Baccalauréats, Licences ou autres titres universitaires conquis par leurs anciens élèves.

Reste à déterminer si la seconde solution ne serait pas, à l'usage, plus efficace et une formation plus foncière, tout aussi compensatrice. Lorsqu'on rencontre un homme dans la rue, on ne se demande pas s'il a son Certificat d'Etudes ou s'il est bachelier : s'il a les manières de tout le monde, en première approximation, il est votre semblable. Au contraire, un individu inadapté, dépendant, serait-il docteur, reste un homme différent des autres hommes, que l'on considère et traite comme tel. Que d'intellectuels aveugles n'ont pas tiré de leurs diplômes le parti qu'ils en attendaient ! Il ne peut être question, bien entendu, de détourner les déficients qui en sont capables de l'accès aux grades universitaires, mais il y a danger à leur laisser croire que c'est là pour eux l'unique moyen de s'égaler aux normaux et d'entrer victorieusement en concurrence avec ces derniers.

La difficulté, c'est de suivre cette voie, sans abandonner l'autre, celle de la « normalisation ». Pour certains sujets, nous ne l'ignorons pas, il n'y a pas de problème. Ceux-là sont assez normaux ou suffisamment « normalisés » pour s'insérer dans le circuit commun. L'erreur est peut-être de ne pas faire de distinction, de soumettre tous les déficients de la vue au même régime, aux mêmes programmes, alors que les besoins des uns ne sont pas nécessairement ceux des autres. L'erreur est sans doute aussi de croire qu'il n'est de culture valable que celle qui s'inscrit dans un cadre traditionnel officiel. La culture est pourtant affaire d'époque et de pays. Les programmes officiels, le cycle des études ne sont pas les mêmes pour un Anglais, un Allemand, un Français. Pourquoi y aurait-il nécessité à ce qu'ils soient identiques pour un aveugle et pour un voyant? Une seule utilité : permettre au premier de prétendre à des titres dont le rendement est plus subjectif que réel, sans compter que ceux qui accèdent à ces titres constituent tout de même une minorité.

Le caractère encyclopédique des examens français jusqu'au Baccalauréat y compris, ne permet guère de choisir les matières qui conviendraient le mieux aux anormaux de la vision et d'éviter celles pour lesquelles leur culture risque d'être assez verbale, assez artificielle. En dépit de certains aménagements (matières à option du B.E.P.C., multiplication des sections du Baccalauréat), il est impossible aujour-

(1) Sur ce point, voir notre étude : *Le grand œuvre de notre pédagogie* (*le Valentin Haüy*, n° 6, 1936, p. 85-86).

d'hui à un jeune Français d'aspirer à ces diplômes sans composer ou être interrogé sur des matières pour lesquelles une préparation normale appelle l'usage de la loupe (voire du microscope), des séances de manipulations, l'interprétation et la réalisation de schémas, de diagrammes, de cartes, toutes pratiques qui ne sont pas ou ne sont qu'imparfaitement à la portée des aveugles ou des presque aveugles.

Cela est si vrai que, pour faciliter aux aveugles l'obtention de certains parchemins, même modestes (Brevet Elémentaire), on les dispense de telles épreuves considérées à tort ou à raison, comme mineures : écriture, dessin, gymnastique, voire travaux pratiques (1). Le diplôme délivré n'est pas truqué, puisqu'il porte mention des matières pour lesquelles le candidat a obtenu une dispense. Il n'empêche qu'on a tout de même dû se mettre à sa portée. N'est-ce pas là une preuve que l'application aux aveugles des programmes ordinaires tient à tout autre chose que la convenance de ces programmes à leur situation, sinon à leurs besoins.

B - Le problème des manuels

Faut-il rédiger pour les déficients sensoriels des manuels spéciaux? Faut-il se contenter d'imprimer en braille (pour les aveugles) ou en gros caractères (pour les amblyopes) les livres en usage dans les écoles de voyants? Le problème, on le conçoit, est lié à celui des programmes. Si l'on se prononce pour des programmes communs, on tend tout naturellement vers des manuels communs. Cette solution, simple en apparence, n'est pourtant pas sans laisser parfois à désirer, tant du point de vue du contenu des livres que du point de vue plus formel de leur présentation. Nous allons retrouver là le dilemme entre le but à atteindre (la formation de l'être social), d'une part, la limitation et la spécificité des moyens (inhérentes à l'infirmité), d'autre part.

Par leur contenu, les livres aggravent la situation créée par l'obéissance aveugle aux programmes officiels. Ces derniers, nous l'avons dit, ceux de l'enseignement primaire notamment, n'ont pas toujours un caractère impératif. Il serait souvent possible de composer avec eux, de trouver, sans les violer, un compromis entre les deux pôles du dilemme. A propos d'une leçon sur le nom, sur l'adjectif, etc., on donne tout autant satisfaction aux programmes en n'employant que des mots ayant pour les aveugles (2) un sens concret, répondant pour eux à une réalité, qu'en prenant ses exemples dans le vocabulaire spécifiquement visuel. Pourvu que l'on développe l'esprit d'observation, peu importe — nous l'avons déjà remarqué —

(1) Il n'est pas sûr que certains candidats aveugles au baccalauréat (ès lettres, il est vrai) n'aient pas obtenu d'être dispensés du problème de géométrie et peut-être même de l'ensemble de l'épreuve de mathématiques, sous le prétexte qu'il leur était impossible de réaliser les figures. Au moins, ils l'ont demandé et nous pourrions en citer qui auraient volontiers postulé à un certificat d'études supérieures de sciences, si on les avait dispensés des travaux pratiques. Il est des cas où, plus intelligemment, pour l'épreuve de travaux pratiques précisément, on a admis l'assistance d'un aide non diplômé, qui renseignait l'aveugle sur ce qui se passait et réalisait les manipulations sur ses indications.

(2) L'impression de livres spéciaux pour les amblyopes n'en étant, à notre connaissance, qu'à un stade embryonnaire, nous ne considérerons ici que le cas des livres en braille.

que ce soit sur tel objet (riche en qualités accessibles au toucher ou à l'ouïe) ou sur tel autre (plus couramment étudié, mais peu fructueux pour l'aveugle).

Mais il y a les livres. Les livres, eux, sont contraignants. Ils imposent leurs exemples, les textes d'exercices, leur mode d'explication et, comme ils n'ont pas été composés pour les aveugles, ils regorgent de termes visuels. Ce sont eux, plus peut-être que les plans d'études, qui portent la responsabilité du développement du verbalisme chez les aveugles. Par eux, la leçon de français devient une leçon de mots, la leçon de choses une leçon de connaissances ; l'explication, la définition, la description tiennent lieu d'observation. Certains maîtres — il en est dans les écoles d'aveugles comme ailleurs — manquent d'imagination ou croient sincèrement qu'il est vain de rechercher l'originalité, alors qu'on a sous la main le fruit de l'expérience pédagogique d'autrui. Ceux-là prennent pour guide le manuel, le suivent pas à pas, se gardant bien de retrancher, ajouter, modifier. Les autres, ceux qui croient plus au maître qu'au livre, qui ont leurs idées personnelles, leurs plans propres de leçons, n'échappent pourtant pas à la tyrannie du manuel.

Il est plus difficile de s'y soustraire dans une classe de jeunes aveugles que partout ailleurs. On ne peut en effet songer à y dicter des cours, alors que les élèves écrivent plus lentement et que le temps manque. En français notamment, il faut partir d'un texte et multiplier les exercices d'application ; impossible de travailler collectivement sur des exemples, sur des données, préparés au tableau ; à la rigueur, on peut en faire écrire un certain nombre par l'ensemble des élèves sur leur cahier — les méthodes actives y trouvent leur compte — mais il est tout de même plus économique de recourir à ceux qui sont imprimés sur le livre et que chaque élève a sous les doigts. Et puis, il y a le travail en dehors de la classe, les leçons, les préparations écrites ou orales. Il est donc impossible d'éviter que l'élève ne subisse l'influence du manuel.

On peut considérer qu'il n'est pas du tout opportun de rédiger pour les aveugles des manuels spéciaux. L'aveugle, dira-t-on, est destiné à vivre dans le monde des voyants et à parler leur langue. Sorti de l'école, il n'aura pas à sa disposition une littérature spécialement composée pour lui. Sans doute le verbalisme est-il un mal, mais c'est un mal nécessaire, impliqué par la préparation de l'être social. Tout ce que l'on peut faire, c'est d'en limiter les inconvénients. Le but de l'enseignement des aveugles n'est pas de les enfermer dans un monde à part où ne seraient employés que des termes répondant à leurs possibilités sensorielles, où ne seraient étudiées que les matières à eux accessibles. Agir ainsi serait esquiver la difficulté. Le but véritable est bien plutôt de donner le plus de réalité possible aux mots qu'ils rencontrent et qu'ils seront amenés à entendre, à lire, à employer.

Nous en revenons ainsi à ce que nous rappelions plus haut : dans l'enseignement des aveugles (et aussi des amblyopes), tout se ramène en définitive à des leçons de choses. Car, s'il y a pour eux danger de verbalisme — il faut le souligner — ce n'est pas seulement et peut-être pas tellement à cause de ce qui est spécifiquement visuel (couleurs) et qui demeurera toujours irréel pour les aveugles-nés, quoi qu'on fasse. C'est surtout à cause de la réduction de la possibilité d'exploration à distance du monde des formes (1). Reste à savoir

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. VII, paragr. A et B.

si, pour lutter efficacement contre cette limitation, il n'y a qu'à prendre pour guides les manuels imprimés pour les voyants et si, tout en visant au même but, à savoir l'acquisition de la langue et des connaissances des voyants, on n'y parviendrait pas plus sûrement et plus simplement en présentant les mêmes matières suivant un ordre et sous une forme répondant mieux aux besoins des handicapés de la vue et à leurs moyens.

* * *

Nous l'avons déjà dit : on croit avoir tout fait pour les aveugles lorsqu'on se contente de reproduire en relief ce qui a été conçu et réalisé pour les voyants. On croit ainsi leur offrir exactement la même chose et, par là, les mettre sur un pied d'égalité. Ce n'est qu'une apparence. Le livre que le petit voyant a entre les mains et le soi-disant « même livre » (même auteur, même titre, même cours) que l'on distribue au jeune aveugle, sont bien loin d'être les mêmes ouvrages et d'avoir la même valeur pédagogique.

D'abord, l'un comporte toujours des figures ; l'autre, en général, n'en présente aucune. Systématiquement, on en écarte tout ce qui est images, représentations en perspective. Cela est naturel, puisque la perspective est étrangère aux structures tactiles pures. Les essais que périodiquement on renouvelle en vue de la rendre familière au doigt se montrent toujours assez peu fructueux (1). De plus, à cause des difficultés techniques de production ou du prix de revient, on laisse délibérément de côté bon nombre de plans, schémas, diagrammes, qui seraient intelligibles au doigt et à l'esprit de l'aveugle, s'ils étaient adaptés aux conditions de la palpation tactile. Lorsque, sur l'insistance du professeur intéressé, on se donne la peine de reproduire de telles figures, elles sont si imparfaites que, souvent, les élèves renoncent à les utiliser, même lorsqu'elles ont été expliquées par le maître (2). Aujourd'hui où l'image tient tant de place dans les livres scolaires, à tous les niveaux et pour toutes les matières, qu'on essaye donc un instant de se représenter un tel ouvrage privé de ses gravures. Pourrait-on soutenir qu'il s'agit vraiment du même ouvrage? (3).

Ensuite, la transcription du texte est rarement effectuée *in extenso*. En même temps que les figures, on supprime leurs légendes, lesquelles renferment souvent d'intéressants détails, qu'on ne retrouve pas dans le texte proprement dit. Que de choses le petit voyant assimile rien qu'en lisant les commentaires en petits caractères placés au-dessous des gravures ! On supprime également les questionnaires, les sujets de devoirs, les projets d'observations, de manipulations, parfois même les résumés — à moins qu'on en fasse un volume à part — et, en général,

---

(1) Voir, par exemple, les silhouettes d'animaux insérées dans un ouvrage pour enfants publié récemment par la Ligue Braille, de Bruxelles (1954).

(2) Voir, par exemple, les figures des *Aide-Mémoire* de chimie et de physique, par J. Gastaldi (Hachette, 1929), publiés en braille par La Lumière par le Livre.

(3) Cette question de l'absence de gravures dans les livres en braille a été étudiée avec soin par M. Niaux, dans son mémoire de professorat : *L'enseignement de l'histoire à l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles* (1954-1955). Cet enseignement est particulièrement influencé par l'absence totale de gravures dans les manuels reproduits en braille. On pourrait en dire autant de l'enseignement de la géographie illustrée seulement par des cartes en relief, qui, d'ailleurs, sont loin d'avoir la richesse d'expression de celles qui composent les atlas des voyants.

tout ce qui se présente comme du hors-texte. Si ces éléments de culture ont été reproduits dans certains livres récents, c'est que les professeurs qui en ont suggéré l'impression ont insisté pour qu'on ne les prive pas des ressources qu'ils leur offrent pour le travail scolaire.

Les imprimeurs, eux — et cela est compréhensible (1) — n'ont qu'une préoccupation : diminuer le prix de revient des livres en réduisant au minimum l'ampleur de la transcription. Mais, pourquoi est-ce presque toujours dans le même sens que tend à s'opérer la réduction? On ne touche pas à ce qui est le plus verbal ; on élimine tout ce qui n'apparaît que comme supplément au texte. Pourquoi? Parce qu'*a priori* il ne vient pas à l'esprit que les aveugles puissent manier autre chose que des mots.

La réduction du texte ne répond pas seulement, il est vrai, à des préoccupations d'économie, mais aussi à des raisons pédagogiques. La lecture en braille est, en moyenne, de deux à trois fois plus lente que la lecture visuelle. La vitesse de l'écriture n'est pas non plus la même. Le temps, pour des raisons que nous avons déjà exposées, est compté aux élèves et aux maîtres. Si les commentaires sont diserts, si les textes de leçons à apprendre, de préparations, de devoirs sont trop longs, il est matériellement impossible d'épuiser le programme (2). L'enseignement aux aveugles ne peut se permettre d'être extensif, surabondant ; il doit être intensif, c'est-à-dire concentrer le maximum de matières dans le minimum de temps et de pages. Aussi a-t-on essayé de remédier au manque d'appropriation des manuels scolaires ordinaires en n'en transcrivant que des extraits, en n'imprimant que les résumés, en optant pour des livres du type « aide-mémoire », en taillant résolument dans tout ce qui, dans le livre en noir, est imprimé en petits caractères et dévore précisément tant de place en braille, où toutes les lettres sont de même taille ; en ne présentant aux élèves aveugles que des « choix de problèmes », que des « choix d'exercices », pris parmi ceux qui semblent le plus fructueux.

Après cela, on ne peut tout de même pas soutenir que les jeunes aveugles disposent exactement des mêmes livres que leurs camarades voyants. Et ce n'est pas tout. En dehors même des gravures, chaque page des livres en noir modernes est un véritable tableau. Par la diversité de ses caractères (corps ordinaires, romains, italiques, fins, gras) ; par la richesse des dispositions (tableaux synoptiques ou à double-entrée, usage de flèches, d'accolades, de traits simples ou doubles, fins ou épais, etc.) ; par les soulignés, parfois même par l'emploi de couleurs différentes, la page est une « constellation », un agencement d'éléments qui « tirent l'œil », tendent à la formation d'images, à la suggestion de rapports, à l'allègement de la mémoire. Avec le braille, avec la déconcertante uniformité de ses caractères, tous de même taille, tous alignés dans le seul sens horizontal, tous emprisonnés dans leur gabarit rectangulaire, inextensible, indéformable, l'avantage pédagogique que procure la variété des types d'imprimerie disparaît.

---

(1) Voir plus haut, ch. III ce que nous avons dit du prix des livres en braille.

(2) Dans son mémoire sur l'enseignement de l'histoire déjà cité, M. Niaux a montré par des chiffres combien il est difficile d'utiliser les manuels mis à la disposition des jeunes aveugles, compte tenu, d'une part, du temps d'études qui leur est accordé, d'autre part, de la longueur des chapitres qu'on leur demande d'apprendre ou seulement de lire. Le problème est le même en sciences. Cf. notre mémoire, op. cit. (1927).

La plupart des stéréotypistes, qui clichent les livres en braille, manquent d'imagination ou de patience. Tout ce qui est dispositions parlantes et dont la traduction en relief présente quelque difficulté (tableaux synoptiques ou à double-entrée, par exemple) est supprimé, ou mutilé, déformé. Pour conserver certaines de ces présentations, il aurait suffi pourtant de les répartir sur deux pages ou d'adopter quelques abréviations ou conventions. De ce point de vue, la typographie en braille offrait plus de souplesse que la stéréotypie ; elle se prêtait mieux aux essais, aux combinaisons diverses. Certes, il est vrai que, tout comme pour les figures en relief et notamment avec les sujets du type « aveugles non-visualisants », on éprouve parfois quelque peine à faire interpréter par l'élève des dispositions qui, n'étant pas saisies globalement par le doigt, réclament, pour être comprises, un entraînement à la structuration synthétique. Mais ce n'est pas en supprimant la difficulté qu'on arrivera à la résoudre. C'est peut-être précisément parce qu'un certain nombre de stéréotypistes aveugles n'ont pas été rompus à la lecture des présentations suggestives, lors de leur scolarisation, qu'ils ne sentent pas la nécessité de les reproduire en relief pour leurs successeurs.

Nous avons insisté ailleurs (1) sur le rôle joué par les schémas et les dispositions parlantes, dans le recours aux méthodes intuitives. Un livre où l'on n'en rencontre pas ne saurait avoir la même valeur pédagogique qu'un livre où il y est systématiquement fait appel. Pour mettre en évidence ce que perdent les aveugles par la traduction en braille des livres en noir, il n'est que de comparer deux textes dans les éditions en noir (2) et en braille des *Aide-Mémoire* de Castaldi déjà cité.

La prétention de mettre sur un pied d'égalité le jeune aveugle et le petit voyant par la reproduction en relief, à l'usage du premier, des livres rédigés et présentés pour le second n'est donc bien qu'une apparence. Dans la réalité, l'un et l'autre ne disposent pas tout à fait des mêmes instruments de culture. La même remarque peut s'étendre aux cartes de géographie et aux figures scientifiques, qu'on est toujours obligé de simplifier ou de modifier plus ou moins pour les rendre accessibles au doigt.

* * *

Depuis que les appareils d'enregistrement, magnétophones ou autres, sont d'un prix abordable, leur utilisation par les déficients visuels pour l'acquisition du savoir tend à se substituer au braille. Ainsi font les étudiants en Faculté pour la lecture des ouvrages qui n'ont pas été transcrits en points saillants ; ainsi font encore les candidats aux écoles de massage et les élèves de ces écoles lorsqu'ils lisent trop péniblement le braille. Un lecteur bénévole ou rétribué enregistre, sur disque, sur bande ou sur fil, la matière du livre ; l'étudiant l'assimile ensuite à l'écoute, revenant au besoin en arrière, demandant à l'appareil autant de répétitions qu'il est nécessaire.

Peut-on tirer parti de la méthode au niveau primaire ou secondaire? Verra-t-on un jour une salle d'étude pour jeunes aveugles équipée d'un magnétophone par pupitre, des discothèques ou filmo-

---

(1) *Cours de pédagogie*, 1947-1948 (encore inédit).

(2) Voir, par exemple, dans l'*Aide-mémoire de chimie* les pages 6, 7, 34, 36, 43, 45 et 74.

thèques de manuels scolaires, des élèves apprenant ainsi leurs leçons ou « lisant » de cette manière un énoncé de problème, un exercice de grammaire. Si, pour certains usages (lecture d'un livre, d'une pièce, d'un texte historique, géographique ou scientifique, recommandée par le professeur), il n'est pas interdit d'y songer, la méthode n'est pas sans danger.

D'abord, elle ne résout pas le problème des figures, des schémas, des présentations suggestives, que nous venons d'évoquer à propos du livre en braille. Le braille, tout au moins, c'est du spatial ; par l'intermédiaire d'un travail synthétique, il se prête jusqu'à un certain point à la globalisation. L'audition n'est que temporelle, le texte enregistré se déroule linéairement. La description d'une disposition schématique, d'un tableau synoptique comportant force flèches et accolades, des éléments en ligne, des éléments en colonne, etc., appellerait, de la part du lecteur qui enregistre, une grande initiative et une intelligibilité du texte, qu'on ne peut toujours exiger de lui. Et il n'est pas sûr que le profit soit bien grand pour l'auditeur. Le « ici un tableau qui n'a pu être reproduit » que l'on rencontre si souvent dans les transcriptions en braille, serait bien plus fréquent encore dans les enregistrements sonores.

L'usage inconsidéré du disque aggraverait tous les inconvénients de l'enseignement purement oral. L'orthographe serait la première à en souffrir. Sur ce point, nous pouvons produire un témoignage qui a la valeur d'un test. Chaque année, nous sommes chargés par la Direction Départementale de la Santé de la Seine de corriger les compositions d'histoire naturelle des candidats aux Ecoles de Massage composant en braille. Sans grand risque d'erreur, la lecture des copies nous suffit pour repérer ceux qui se sont préparés à l'examen en se faisant lire ou en écoutant des cours enregistrés. Même quand l'orthographe courante est satisfaisante, bon nombre de noms propres et de termes scientifiques sont estropiés (1).

Qui dit auditivité dit passivité. Pour entendre, on n'a même pas besoin d'ouvrir les oreilles. Non seulement le recours à l'audition des textes (2) ne se prête pas à l'acquisition des connaissances concrètes, n'achemine pas à la réalité du contenu de l'esprit, mais il n'est pas certain que, sur le plan de l'abstraction même, il soit aussi profitable que la lecture (visuelle ou manuelle). Lorsque l'on écoute, on s'arrête peut-être moins pour réfléchir, même lorsqu'on en a la possibilité (magnétophone) que lorsque l'on lit ; du verbalisme on glisse vers le psittacisme.

---

(1) A la session de septembre 1955 de ce concours d'entrée, nous avons relevé, dans une même copie, les fautes suivantes, caractéristiques d'une préparation par audition : hil (pour hile) ; trou de bautal (pour Botal) ; oriculaire ; coroner ; Tébésius (pour Thébésius) ; céreuse, cérosités ; adventis ; antikoagulente ; iliac ou illiac ; séliac (pour cœliaque) ; capilaire ; vaine ; toracique ; Péket (pour Pecquet) ; trompoquinase (pour thrombokinase) ; ormone ; oxigène ; ect. ; andotélio ; neutro-, baso-, acidophyle ; Caeit et Flac (pour Keith et Flack) ; faisseau de Hiss ; onomone (pour autonome, répété deux fois) ; asigos (pour azygos), etc.

Dans une autre copie, nous avons pêché cette perle : globule I (pour globulin). Le contraste entre les prétentions scientifiques et l'orthographe est trappante dans tous ces devoirs.

(2) Nous verrons plus loin (ch. IV) quel parti on peut tirer des enregistrements sonores dans l'enseignement des sciences (cris d'animaux, bruits naturels ou industriels), de l'histoire (voix des hommes célèbres), etc. Mais il s'agit là d'un tout autre usage du disque ou du ruban magnétique.

C - Le problème des maîtres

S'il est difficile d'envisager des programmes spéciaux pour les jeunes aveugles et les amblyopes, sauf peut-être dans certains domaines où ils s'avèrent indispensables (travaux manuels éducatifs, par exemple) et si, en conséquence, il est contre-indiqué de mettre entre leurs mains des manuels spécialement composés à leur usage, sauf à prévoir quelques adaptations, la seule chance de promouvoir un enseignement adéquat réside dans la mise en œuvre de méthodes appropriées. Celles-ci ne dépendront donc pas seulement du but à atteindre ou des moyens dont dispose le sujet. Une nécessité nouvelle leur incombe : tirer le meilleur parti possible de programmes et de manuels qui ne sont que partiellement conformes aux besoins et aux possibilités du sujet, autrement dit, mettre à la portée de ce dernier ce qui n'a pas été conçu pour lui.

Nous n'avons pas l'intention d'entrer ici dans les détails ; l'appréciation des méthodes constitue le côté technique, le côté plus étroitement professionnel du problème. C'est là l'affaire du manuel de pédagogie spéciale (1). Au reste, les méthodes valent surtout par les hommes qui les appliquent et souvent les créent, les adaptent sans cesse à la variété des sujets (2) et des circonstances. Ainsi se trouve directement posé le problème des maîtres et, tout de suite, la question : faut-il confier l'enseignement des jeunes aveugles à des maîtres aveugles ou à des voyants?

En France, à l'Institution Nationale, pour des raisons qui remontent aux premières années de l'école (cf. ch. I), l'enseignement est en majorité assuré par des professeurs aveugles ou partiellement voyants, aussi bien pour la formation générale que pour la formation professionnelle, aussi bien dans les classes d'ensemble qu'en leçons individuelles. Il ne s'agit cependant pas d'un monopole. Comme pour toute administration publique, le recrutement se fait par concours annoncés au *Journal Officiel* et ouverts tout autant aux voyants qu'aux aveugles. L'article 61, alinéa 2 du règlement général de l'Institution (arrêté du 14 juin 1889, toujours en vigueur), recopiant en cela les règlements antérieurs, stipule bien que : « Les fonctions professorales sont, autant que possible, réservées aux aveugles élevés dans l'Institution qui réunissent les aptitudes nécessaires pour remplir ces fonctions d'une manière satisfaisante ». Mais cette clause, qui n'est qu'une traduction de dispositions légales (décret du 28 septembre 1791, art. 5 et loi du 10 thermidor an III, art. 8), ne jouerait vraisemblablement que pour départager des candidats *ex aequo*, l'un aveugle, l'autre voyant (3). Par contre, l'Administration ne saurait opposer, à l'encontre de la candidature d'un aveugle, aucune condition de vision. Une tentative faite en ce sens par le ministre de la Santé Publique

(1) Voir notre cours de psychologie et de pédagogie spéciales, professé à l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles. Encore inédit.

(2) Sur les différents types psychologiques de déficients visuels, cf. notre *Vie des Aveugles*, ch. II, p. 31.

(3) Il semble pourtant que cette interprétation restrictive pourrait être contestée. Ce qu'établissent ces textes, c'est un régime préférentiel en faveur des aveugles. L'un des considérants de l'arrêt du Conseil d'Etat, auquel nous allons faire allusion, admet que « ces dispositions ont entendu instituer au profit des aveugles un droit de priorité pour tous les emplois auxquels ils ne sont pas physiquement inaptes ».

(arrêté du 5 avril 1938) à l'occasion du recrutement d'un chef d'atelier, a abouti à un arrêt du Conseil d'Etat, en date du 29 juillet 1943, annulant cet arrêté.

Dans les écoles d'aveugles relevant du ministère de l'Education Nationale, aucune exclusive non plus, en droit du moins, n'est portée contre les professeurs aveugles. Les Institutions de Villeurbanne (Rhône) et de Ronchin (Nord) en comptent parmi leurs instituteurs. A l'Ecole Braille, pourtant, pendant longtemps, seuls les postes de professeurs de musique leur étaient accessibles. Leur exclusion de l'enseignement intellectuel se faisait par le biais suivant : d'une part, le règlement prévoyait que les classes primaires de l'établissement étaient assurées par des institutrices appartenant au cadre de l'Enseignement Primaire de la Seine ; d'autre part, aucun aveugle — l'examen médical s'y opposant — ne pouvait espérer être agrégé à ce cadre ; il s'ensuivait qu'aucun aveugle, même pourvu des titres requis, ne pouvait postuler aux fonctions d'instituteur dans cette école de jeunes aveugles. Depuis peu, un ou deux postes ont été occupés par des institutrices ayant perdu la vue alors qu'elles appartenaient déjà au cadre du Premier Degré. Le principe reste sauf.

Quant aux écoles privées de jeunes aveugles, elles recrutent en général leur personnel enseignant parmi les membres de la communauté religieuse qui les gère. Presque toutes cependant recourent aux aveugles pour l'enseignement de la musique et des travaux manuels, certaines même pour l'enseignement général. Peut-être est-ce à la pauvreté des ressources de ces établissements que les aveugles doivent d'y être accueillis comme enseignants. La situation qui leur y est faite, encore actuellement (1) est assez comparable à celle que nous avons décrite plus haut (ch. III) à propos du placement des jeunes filles aveugles dans les pensionnats de voyants. Certain directeur a déclaré sans vergogne qu'un grand avantage du maître aveugle, «c'est qu'il ne coûte pas cher» (2).

Quoi qu'il en soit de la valeur de ces circonstances, tant légales qu'économiques, les aveugles en bénéficièrent. Elles leur permirent de faire la preuve des services qu'ils pouvaient rendre dans l'éducation de leurs semblables. Une sorte de tradition s'établit. Quand le groupe eut pris conscience de lui-même, se forma une doctrine de l'enseignement aux aveugles par les aveugles (3). Nous ne développerons pas les arguments qui ont été mis en avant et qui ont chacun leur valeur : les aveugles ont l'expérience de la cécité ; un voyant éprouvera toujours quelque difficulté à se mettre à leur place ; seuls, ils sont capables de transmettre des techniques, des savoir-faire, dont le voyant ne comprend même pas toujours la nécessité et que, de toute façon, il ne pratique pas, n'en ayant aucun besoin ; enfin, en écartant les aveugles de l'enseignement aux aveugles, on priverait d'un débouché les plus valables d'entre eux. Les défenseurs de l'enseignement par les aveugles ne manquent d'ailleurs pas de faire

---

(1) Nous pourrions citer tel professeur d'école privée, qui après trente ans d'enseignement, gagnait encore 26.000 francs par mois, soumis aux déductions pour Sécurité sociale, sans aucun avantage en nature, pour 43 heures de service par semaine.

(2) P. Villey : *Pédagogie des Aveugles*, ch. XI, p. 252.

(3) Cf. notamment le rapport présenté par M. Couillard, le 10 décembre 1909, au Comité Permanent d'Etudes pour l'Assistance aux Aveugles, siégeant au ministère de l'Intérieur : *De la valeur de l'enseignement donné aux aveugles par des aveugles.* Cf. également P. Villey, op. cit., ch. XI.

observer que tous les appareils, tous les systèmes (à commencer par le braille), qui se sont montrés fructueux pour l'éducation des aveugles, au cours du XIXe siècle et plus tard, ont été inventés par des aveugles.

La répugnance que les voyants éprouvent pour le braille, répugnance qui a son fondement psychologique (1) a été souvent invoquée. De fait, il nous arrive à l'Institution Nationale des enfants qui ont été débutés par des maîtres voyants et dont les techniques de lecture et surtout d'écriture laissent parfois à désirer. Lire le braille avec ses yeux, ce n'est pas la même chose que le lire avec ses doigts.

Nous touchons ici à l'un des aspects du problème : la valeur de l'exemple en pédagogie. La remarque ne vaut pas seulement pour l'enseignement du système Braille. Elle s'étend à l'acquisition de tout savoir-faire conditionnée par un équipement sensori-intellectuel particulier. Le maître aveugle a le droit d'être exigeant. Il peut dire à son élève : « Je l'ai fait, je le fais, vous devez pouvoir le faire ». Au maître voyant qui exécute devant lui tel ou tel travail, l'élève aveugle ne dit peut-être pas tout haut : « Bien sûr, mais vous vous servez de vos yeux. Comme cela, ce n'est pas malin. » Mais nous savons qu'il le pense et le murmure parfois à ses voisins de classe ou d'atelier. Exiger que des enfants calculent mentalement alors que soi-même, pour les suivre et les contrôler, on recourt au crayon, est une erreur de psychologie ; croire qu'ils ne s'en apercevront pas, parce qu'ils sont aveugles, en est une autre.

Il est sans doute regrettable que les jeunes aveugles, les adolescents, n'aient pas toujours confiance en certains de leurs maîtres. N'y voir qu'une manifestation d'esprit de corps, c'est peut-être se débarrasser un peu vite du problème. Ainsi faisant, ne prend-on pas l'effet pour la cause? Quelle qu'en soit la raison, le manque de confiance est un élément dont, pédagogiquement, il est impossible de ne pas tenir compte. « Que puis-je lui apprendre, s'il ne m'aime pas? » Telle est la question.

Au manque de confiance de l'élève fait trop souvent pendant le manque de confiance du maître. Si celui-ci ne peut absolument rien faire sans recourir à la vue, il est tout naturellement porté à imputer à la cécité les échecs et les difficultés de ses élèves. « Inutile de leur enseigner cela, ils n'y arriveront pas !... La machine? Mais vous n'y pensez pas, c'est dangereux ! » C'est ainsi qu'on aboutit à la stagnation, à la routine et notamment à la pérennité des métiers traditionnels d'aveugles.

Au surplus, on sait combien les voyants, devant la lenteur d'exécution ou l'inhabileté des aveugles, sont instinctivement portés à faire tout à leur place. C'est presque inévitable (2). Sur le plan pédagogique, cela se traduit par une trop grande collaboration du maître, par son intervention partout où il croit que l'élève ne peut réussir. Dans le domaine professionnel, cela aboutit à former des ouvriers qui manquent d'indépendance : des chaisiers qui garnissent fort correctement leurs châssis, mais sont incapables de les démonter et de les remonter, si cela est nécessaire ; des tricoteuses qui ne savent pas remonter les mailles lâchées ou qui, véritables mécaniques, n'ont jamais appris à conduire un travail, à le proportionner aux désirs du client ; des dactylographes qui ont besoin du voisin pour replacer le ruban, lorsque celui-ci a sauté, etc. La confiance en soi du maître

---

(1) Cf. P. Henri : *La Vie et l'Œuvre de Louis Braille*, ch. V, p. 94.
(2) Cf. *Av. et Soc.*, ch. IV et XI.

aveugle, son acharnement à rechercher des techniques appropriées, sa foi en celles qui procurent le plus possible d'indépendance, même si elles ne sont pas classiques, peuvent être regardées comme des effets du sentiment ou du complexe d'infériorité ; ce sont du moins, dans bien des cas, des facteurs de succès.

Les inspecteurs savent bien que les maîtres, les débutants surtout, ont tendance à enseigner ce qu'eux-mêmes ont appris et comme ils l'ont appris. Quand maître et élève sont tous deux voyants, cela n'a d'inconvénients que par suite de l'évolution des connaissances et des méthodes. Mais quand l'élève a d'autres besoins que le maître, obligation est faite à ce dernier de faire table rase de ses habitudes pour en acquérir de nouvelles. Dans l'ordre tactilo-moteur, on imagine ce que cela implique. Dans l'ordre intellectuel, bornons-nous à l'exemple du calcul mental déjà évoqué. La situation de celui qui a été rompu à compter de tête dès l'enfance n'est pas la même que celle de quiconque n'a que médiocrement cultivé cette pratique et répugne souvent à s'en assimiler tardivement les règles (1). Dans tous les domaines, à l'impératif : « Ne perds jamais de vue que tu as devant toi un enfant », le maître doit sans cesse substituer cet autre impératif : « N'oublie jamais que tu as affaire à un enfant diminué ».

En faveur du recours à des professeurs voyants dans des classes d'aveugles, on invoque : le maintien de la discipline ; la correction des tics, des attitudes défectueuses ; une meilleure adaptation à l'évolution des méthodes par la possibilité de consulter les journaux pédagogiques, les nouveaux manuels et surtout un apport d'air de l'extérieur. Aucun de ces arguments n'est dépourvu de valeur. Il faut cependant ajouter qu'à ces divers points de vue, le maître aveugle actif et bien adapté n'est pas entièrement démuni. Nous avons examiné ailleurs (2) les procédés qu'il doit mettre en œuvre pour suppléer à ses infériorités. Contentons-nous de remarquer ici qu'il n'y a pas que dans les classes d'aveugles dirigées par un aveugle que les élèves somnolent, se tiennent mal, se dissipent ou se livrent à des fraudes. Pour caractériser ces attitudes, l'argot des lycées voyants est riche en expressions qui n'ont pas été inventées pour les aveugles. Quant à la valeur du regard pour le maintien de l'attention, il ne faut pas dissimuler que ce qui est efficace, c'est l'établissement d'un lien entre le maître et l'élève. Or, dans une classe de jeunes aveugles, du fait de l'infirmité de ces derniers, ce lien ne peut être réalisé par l'échange des regards, mais, quel que soit l'équipement sensoriel du maître, par la voix et par l'ouïe.

* * *

En réalité, le problème du choix du maître nous paraît assez mal posé.

D'une part, aussi bien en ce qui concerne les maîtres aveugles que les maîtres voyants, on ne fait trop souvent que généraliser des cas particuliers. On a observé dans une classe la mauvaise tenue d'un élève : « c'est la faute de la cécité du professeur et il en est toujours

---

(1) Ces règles n'ont pas été rédigées spécialement pour les aveugles. Cf. Félix Martel : *Règles et exercices de calculs rapides* (Armand Colin).

(2) *Cours de pédagogie spéciale*, 1947-1948. Leçon I (L'enseignement collectif) paragr. 4 (La Discipline), 5 (La Tenue) et 6 (Le Maintien de l'Attention).

ainsi dans ce cas ». On a constaté des insuffisances d'adaptation chez un enfant ayant reçu sa première formation d'un maître voyant : « il n'en est jamais autrement dans ces conditions ». En vérité, il y a des professeurs aveugles qui sont lamentables, des professeurs voyants qui se montrent à la hauteur de leur tâche et réciproquement.

D'autre part, en général, on compare des sujets qui ne sont pas comparables. Il n'y a pas si longtemps qu'il suffisait qu'un aveugle ait son Brevet Elémentaire pour qu'on lui confiât une classe de jeunes aveugles. Non seulement il n'avait reçu aucune initiation préalable à la pédagogie spéciale, mais il ne connaissait rien de la pédagogie générale, il n'avait jamais ouvert un livre de psychologie de l'enfant, ni même de psychologie tout court et son niveau de culture ne le mettait pas en mesure d'aborder avec profit, sans direction, ce genre d'études. Sans doute en était-il ainsi également de beaucoup de voyants que la médiocrité de leurs titres et de leurs aptitudes contraignaient à accepter dans une école d'aveugles des situations plus que misérables (1). Mais il y avait aussi, dans les écoles dépendant du ministère de l'Education Nationale et même dans les écoles libres, des instituteurs, des institutrices, des religieux qui avaient fait leurs premières armes avec des petits voyants avant d'avoir été détachés dans un établissement de jeunes aveugles, qui avaient été inspectés, étaient souvent titulaires du C.A.P., avaient à leur disposition, pour la préparation de leurs classes, des manuels et des journaux pédagogiques. Sans doute n'avaient-ils pas reçu non plus de formation typhlopédagogique et faisaient-ils souvent leur propre éducation au détriment de leurs premiers élèves (2), mais, du moins, ils connaissaient leur métier d'instituteurs. Et c'est à eux qu'on comparait les plus médiocres d'entre les professeurs aveugles.

Dans le discrédit jeté sur l'enseignement aux aveugles par les aveugles, les directeurs de certains établissements privés portent une assez lourde part de responsabilité. Lorsqu'il s'agit de jeunes aveugles, n'importe qui paraît bon à n'importe quoi. Nous l'avons déclaré : l'esprit d'assistance plane encore sur notre enseignement. Nous pourrions citer le nom d'une jeune fille aveugle qui, à l'époque — époque d'ailleurs toute récente — avait 16 ou 17 ans et qui, tout juste pourvue du degré supérieur du Certificat d'Etudes délivré par la Fédération des Sociétés de Patronage des écoles privées (quelque chose comme le C.E.P. officiel) a été chargée de transmettre son savoir dans une classe d'aveugles. Le cas n'est pas unique. Et, comme on proportionne l'attribution des postes, non aux aptitudes professionnelles, mais au niveau des connaissances à faire acquérir aux enfants, c'est toujours « à des débutants » (autrement dit à des enfants qui auraient le plus besoin de maîtres expérimentés) que l'on affecte les pseudo-professeurs. Il en est de même des postulants au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Aveugles dans les établissements privés. Pour se présenter

---

(1) L'arrêté du ministre de la Santé Publique créant un C.A.E.A. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Aveugles) prévoit (art. 2) que, pour se présenter à cet examen, les candidats doivent être pourvus du brevet supérieur ou du baccalauréat. Par mesure transitoire, jusqu'à la session de 1952, le brevet élémentaire restait admis. Cette mesure a été reconduite jusqu'en 1957. Ce que nous disons reste donc valable pour le présent.

(2) Ce n'est que récemment qu'a été institué pour les institutrices de l'Ecole Braille, un certificat d'Aptitude à l'Enseignement à l'Institut Départemental des Aveugles de la Seine (arrêtés préfectoraux des 13 janvier 1950 et 10 février 1953).

à cet examen, il faut justifier de deux années au moins de stage dans une école de jeunes aveugles. Au lieu de faire parcourir tous les cours aux stagiaires, par roulement, de façon qu'ils apprennent leur métier sous la direction d'un titulaire, on leur confie, en toute responsabilité, une « petite classe ». S'il s'agit d'aveugles, on les engage au pair, ou presque. Cela permet de se procurer du personnel à bon compte. Peu importe si les stagiaires courent à un échec à l'examen (1) et si les élèves font les frais de ce système. Au surplus, comme nous le verrons plus loin, l'enseignement par les aveugles suppose une organisation appropriée du service de surveillance. Or, dans ces établissements, les surveillants ne sont ni assez rétribués ni, par conséquent, assez qualifiés pour qu'on puisse exiger d'eux une collaboration efficace.

A l'étranger, on paraît être tout spécialement défavorable à l'enseignement par les aveugles. Depuis longtemps déjà, en Allemagne, on n'admet qu'une très faible proportion de maîtres aveugles dans chacune des écoles spéciales. Les discussions qui ont eu lieu sur ce problème à la récente Conférence Internationale des Educateurs de Jeunes Aveugles tenue à Bussum (Pays-Bas) en juillet 1952, ont révélé une hostilité marquée dans les pays anglo-saxons. Là, on fait de l'exclusion des maîtres aveugles une question de principe. Aux Etats-Unis — nous le verrons bientôt — on n'est pas éloigné de penser que tous les problèmes psychologiques que pose la cécité seraient résolus, ou tout au moins facilités, si les jeunes aveugles faisaient leur éducation avec les petits voyants de leur âge. En refusant aux aveugles le droit d'enseigner aux aveugles, c'est à l'intégration au groupe qu'on prétend s'attaquer. Confier l'aveugle à ses semblables, pense-t-on, c'est travailler à l'enfermer dans sa cécité, c'est risquer de tourner perpétuellement dans le même cercle.

Théoriquement, l'objection est sérieuse. Elle vaut la peine d'être examinée. Nous avons nous-mêmes (2) montré combien la cécité infléchissait vers l'intégration au groupe. Pourtant, dans l'attitude des éducateurs américains, on relève une certaine contradiction. D'une part, ils soutiennent que, bien comprise, l'éducation des aveugles doit réussir à faire disparaître toute trace d'altération de la personnalité imputable à la cécité. En d'autres termes, elle doit les « normaliser », les rendre identiques au voyant. Et cependant, d'autre part, le sujet ainsi formé n'est pas reconnu apte à façonner à son image d'autres aveugles. Autant dire qu'il subsiste dans sa personnalité quelque chose qu'il n'est pas désirable de transmettre.

Le refus d'employer du personnel aveugle dans une école d'aveugles n'est pas non plus très favorable au placement des élèves sortants. L'employeur éventuel, qui visite une de ces écoles et à qui on vante le degré de réadaptation, de réhabilitation des élèves, peut légitimement conserver une arrière-pensée. « Pourquoi le directeur me conseille-t-il de faire ce que lui-même ne fait pas? » Constatation un peu paradoxale : parmi les plus acharnés détracteurs de l'enseignement aux aveugles par les aveugles, on trouve aussi — nous l'avons constaté à Bussum en 1952 — des partisans convaincus du placement des aveugles comme professeurs de voyants. Nous n'avons pas à discuter ici de l'opportunité de ce placement. Au demeurant, nous voyons bien quelle sera la réplique à notre remarque. « Ce n'est pas la même chose, dira-t-on ; même si l'enseignement aux voyants présente pour

(1) Les dernières sessions de l'examen du C.A.E.A. confirment notre point de vue.

(2) *Av. et Soc.*, ch. XII.

l'aveugle un certain nombre de difficultés, il n'y a pas de danger que le voyant (en général adolescent) prenne des habitudes d'aveugle. Il vit parmi les voyants ».

A cela, on peut répondre que l'aveugle, lui aussi, subit l'influence des voyants. L'école n'est plus pour lui tout à fait ce qu'elle était autrefois : plus elle ouvre de fenêtres vers l'extérieur, moins est redoutable la part d'influence du professeur aveugle. Celui-ci n'est plus du tout ce qu'il était au temps de Louis Braille : un grand élève, célibataire, partageant avec les plus jeunes la vie de l'internat (1) ; externe, marié, père de famille, il vit dans le siècle, de la vie des voyants qui l'entourent.

Nous nous en voudrions que les pages qui précèdent puissent être considérées comme un plaidoyer un peu trop *pro domo sua*. Notre position est nette. Nous ne pensons pas, en particulier, qu'on doive réserver aux aveugles — même s'ils possèdent les titres universitaires nécessaires — le monopole de l'enseignement aux jeunes aveugles, sous le seul prétexte que ces diplômes ne disposent que de rares débouchés professionnels. A notre avis, l'opposition aveugles-voyants n'a pas de sens. Ce qui a une signification, c'est l'opposition : bon professeur-mauvais professeur. Avant tout, il faut considérer l'intérêt des usagers, à savoir des élèves, des jeunes aveugles. Ceux-ci ne sauraient être confiés qu'à des maîtres qualifiés, ayant fait l'objet d'une préparation pédagogique appropriée ; dynamiques, « normalisés », socialisés, s'ils sont aveugles ; ayant foi en leur mission et libérés de l'attitude ordinaire des voyants à l'égard de la cécité et des aveugles, s'ils sont voyants.

Si la cécité du maître présente certains avantages pour l'ajustement des élèves à leur condition, elle n'est pas non plus sans inconvénient. Les aveugles qui aspirent à cette carrière ne doivent pas l'ignorer. Avant de s'y engager, ils ont à se demander s'ils n'ont pas eux-mêmes été trop marqués par la cécité. Si cette dernière est chez eux doublée d'aveuglement, il appartient à l'établissement qui les recrute de voir clair à leur place. Personnellement, au sein du jury chargé d'examiner les candidats au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Aveugles dans les Ecoles Privées, nous aurions plutôt tendance à être plus exigeant pour les candidats aveugles que pour les voyants. La généralisation d'un cas particulier est toujours à redouter. Quant aux professeurs en place, ils ne doivent jamais perdre de vue que la cécité guette ceux qui l'ont momentanément vaincue et que, s'ils relâchent leur vigilance, ils s'exposent à un retour offensif d'une altération de la personnalité.

Les aveugles-nés ou ceux dont la cécité remonte à la première enfance sont particulièrement visés par la critique. La psychologie contemporaine (2) leur reproche la pauvreté, la non-réalité de leurs représentations ; l'égocentrisme de leurs attitudes (physiques, intellectuelles et sociales) ; une certaine inertie devant l'action. On ne conçoit pas qu'un « non-visualisant » puisse entretenir et développer des images visuelles justes chez ceux qui ont perdu la vue assez tard pour rester toute leur vie classés dans la catégorie des « visualisants ». Une certaine propension à se contenter d'idées — sinon de mots — et la répugnance à agir, qui en est tout à la fois la cause et la consé-

(1) Cf. notre *Vie et Œuvre de Louis Braille*, ch. II, p. 30.

(2) Cf. notamment Custforth : *The Blind in School and Society*. Cf. également notre *Av. et Soc.*, ch. XI et XII.

quence, ne prédisposent guère à la pratique des méthodes concrètes et actives, réclamée par la pédagogie moderne et plus impérieusement nécessaire pour les aveugles que pour les voyants. Cela, les intéressés doivent le savoir et ils doivent en tenir compte. De leur jury, au moment de leur entrée dans les cadres, de leur directeur ou inspecteur, lorsqu'ils sont en fonction, ils n'ont à attendre aucune indulgence spéciale dont, en définitive, leurs élèves feraient les frais.

* * *

Ce n'est pas en brandissant des principes qu'il faut résoudre le problème de la compétence des maîtres. Il semble qu'une organisation appropriée, intervenant au sein de chaque école, doive bien souvent permettre de ne pas écarter systématiquement la candidature des maîtres aveugles, de ne pas se priver des avantages réels que comporte leur participation à l'enseignement. Une certaine collaboration, une certaine division du travail entre voyants et aveugles est possible, pour le plus grand bien des élèves.

D'une part, si l'on craint que la vigilance du professeur aveugle, en fait de discipline et de tenue, puisse être parfois défaillante, en dépit de l'effectif réduit des classes et des moyens d'action que laisse, malgré tout, la cécité dans ce domaine, rien n'empêche d'y suppléer par l'intervention du surveillant d'internat. Non seulement celui-ci prend entièrement en charge les élèves dans les couloirs, en récréations, en études, au réfectoire, au dortoir — tout comme dans un internat de voyants — mais encore il peut demeurer une menace constante pour les élèves lorsqu'ils sont en classe. Il suffit pour cela que les portes des classes soient vitrées. Depuis plus d'un siècle, le système fonctionne à l'Institution Nationale. Cela implique seulement, de la part du surveillant, une juste conscience de son devoir ; de la part du professeur aveugle, l'abandon de toute susceptibilité, en cas d'intervention du maître surveillant. Il faut aussi compter sur la gentillesse, sur la raison des élèves, des plus grands surtout : ceux-ci comprennent vite que tromper leur professeur aveugle, lui créer des difficultés, c'est se faire tort à eux-mêmes et agir vis-à-vis d'autrui comme ils ne voudraient pas qu'on agît à leur endroit.

D'autre part, si l'on redoute que les aveugles ne soient pas à la hauteur de leur tâche pour la réalisation du menu matériel que réclame la concrétisation de certaines leçons (sciences, histoire, géographie), est-il vraiment impossible, avec un peu de bonne volonté et d'ordre, d'en demander la construction au « bricoleur » qu'emploie tout établissement de moyenne importance? Toute école d'aveugles bien organisée devrait d'ailleurs comprendre un atelier de production, d'étude et d'amélioration du matériel didactique (1).

En thèse générale, il est des postes qui conviennent aux aveugles ; d'autres qui ne leur conviennent pas (2), d'autres encore pour lesquels on ne peut poser de règles. Le succès est fonction de l'homme plutôt

---

(1) Cf. la communication du Dr Carl Strehl à la conférence internationale des éducateurs de jeunes aveugles (Bussum, 1952) dans *The Education of Blind Youth* (compte rendu du Congrès), p. 150.

(2) C'est le point de vue de P. Villey (*Pédagogie des Aveugles*, ch. XI, paragr. II, p. 245).

que de son degré de vision : X, aveugle, fera très bien là où Y, également aveugle, n'a pas réussi. Si l'on doit s'arrêter à un principe, il n'y en a pas d'autre que celui-ci : « A right man in the right place », le conseil s'appliquant aux individus, non à tout un groupe.

Cela implique un aménagement du recrutement du personnel enseignant. L'essentiel, c'est le stage pendant lequel on verra le postulant à l'œuvre. Il devrait toujours y avoir plus de stagiaires que de postes à pourvoir, ce qui permettrait de choisir les plus aptes. Avec le système actuellement en vigueur à l'Institution Nationale, l'administration risque d'être encombrée, pendant quarante ans et plus, par un fonctionnaire qui ne donnera jamais satisfaction. L'entrée dans les cadres repose en effet sur un concours initial, surtout théorique, où un candidat bachelier, frais émoulu de ses études secondaires, a toute chance de l'emporter sur un sujet moins brillant, mais doté d'une plus solide valeur personnelle et professionnelle. Ce n'est pas sur une leçon d'une demi-heure qu'on peut fonder un jugement sûr. Cette épreuve est d'ailleurs un non-sens, puisqu'on demande à un candidat qui, au départ, est censé ne rien connaître de la pédagogie spéciale, de faire une classe à des jeunes aveugles.

On rétorquera qu'on ne recrute ainsi que des « aspirants-professeurs ». L'accession au grade de « professeur » est soumise à un minimum de cinq années d'exercice — pendant lesquelles quatre examens « probatoires » sanctionnent toute une préparation sur un programme de psychologie et de pédagogie spéciales — et à un concours final comportant la soutenance d'un mémoire et une leçon d'une heure. Cela est évidemment une sérieuse garantie. Mais rien ne met l'aspirant dans l'alternative ou de satisfaire à ces épreuves, ou de quitter la place. L'aspirant est déjà un fonctionnaire. En fait, il a la responsabilité d'une classe ; il a le même service qu'un professeur et, s'il le veut, il peut fort bien rester aspirant pendant toute sa carrière.

* * *

La cécité, nous l'avons souvent répété (1) ne saurait tenir lieu de formation pédagogique. La vue, pas davantage. L'étranger l'a compris bien avant la France. Depuis longtemps, des Cours Normaux pour la Préparation des Professeurs d'Aveugles sont professés à l'Institution des Aveugles de Steglitz, près Berlin. L'Angleterre a son College of Teachers for the Blind qui délivre divers diplômes d'aptitude à l'enseignement des aveugles (2) ; l'Italie sa Scuola di Methodo per gli Educatori dei Ciechi (3) ; la Pologne, son Institut d'Etat de Pédagogie Spéciale, comprenant une section pour les aveugles (4). Aux Etats-Unis, l'Université Harvard, la Columbia University, le

(1) Cf. notamment notre étude : *L'enseignement des aveugles en France. Revue de France*, 1er septembre 1939, p. 94 (la déclaration de guerre a interrompu la publication de cette étude dont la fin n'existe qu'en braille, à la bibliothèque Braille).

(2) Sur les origines du College of Teachers, voir l'article du Dr J. Ritchie dans *The Teacher of the Blind*, avril 1946, p. 2.

(3) Cf. décret du 31 décembre 1923 (*J. O.* italien du 2 février 1924). Cf. également *Bulletin* du ministère de l'Instruction Publique italien, no 29 du 15 juillet 1924.

(4) Le statut de cet Institut a été confirmé par décision du ministère de l'Instruction Publique polonais, en date du 12 juillet 1922. Sur son organisation et ses programmes, cf. *L'École Spéciale*, vol. V, no 3-4, 1929 (en français).

Peabody College (Nashville), etc. organisent des cours spéciaux de psychologie et de pédagogie des aveugles (1). De plus petits pays même ont senti la nécessité d'une formation appropriée : la Hongrie (2), la Yougoslavie, etc. (3).

En France, les réalisations furent plus lentes. Pourtant, les spécialistes de l'éducation des aveugles réclamaient depuis longtemps l'institution d'une formation particulière et d'un diplôme spécial. On se souvient (4) qu'Haüy pensait qu'il faut « de la part du maître, plus de courage que de lumières » (5). Mais déjà en 1820, Guillié, son successeur, était d'un avis différent (6). A diverses reprises, Maurice de la Sizeranne (7) et Pierre Villey (8) ont attiré l'attention sur l'important problème de la préparation des maîtres.

Si la France n'a senti qu'assez tardivement la nécessité de créer des cours spéciaux pour la préparation des professeurs de jeunes aveugles, cela tient très certainement à ce que l'enseignement aux aveugles y est, plus qu'ailleurs, assuré par des aveugles. Aussi ne faut-il pas s'étonner que l'exemple ait été donné par l'enseignement privé qui lui, recourt davantage à des maîtres voyants, pour la formation intellectuelle primaire tout au moins. Après avoir créé, en 1926, un cours normal pour la préparation des professeurs de sourds-muets, la Fédération des Sociétés de Patronage des Ecoles Privées de Sourds-Muets et d'Aveugles expérimenta, vers 1930, un cours analogue pour l'initiation à l'enseignement des jeunes aveugles. Un diplôme sanctionnait les études. Mais le programme des matières et le niveau des épreuves était loin d'être comparable à ce qui fut ensuite exigé pour le premier degré du Certificat Officiel (9).

On ne peut pas dire que l'Institution Nationale se soit jamais désintéressée de la formation de ses professeurs. Depuis plus d'un siècle, en effet, l'accession à ce grade est soumis à l'accomplissement d'un temps d'« aspirance » (10) dont la durée a varié, mais qui n'a jamais été inférieur à deux années. Pourtant, l'introduction de cours théoriques sur la psychologie, la pédagogie et la sociologie des aveugles ne remonte qu'à 1947 (11) et l'institution d'épreuves probatoires portant sur ce programme de connaissances n'apparaît qu'en 1949 (12). Si le besoin d'une préparation plus savante ne s'est pas fait sentir plus tôt boulevard des Invalides, cela relève, semble-t-il, de deux raisons. La première, c'est que l'avènement d'une psychologie scientifique de la cécité ne remonte pas à plus d'une soixantaine d'années. La seconde, que nous connaissons déjà, c'est qu'on a vécu longtemps sur la convic-

---

(1) Cf. Dr Allen : *Outlook for the Blind*, décembre 1934. Cf. aussi *Le Valentin Haüy*, n° 2, 1925.

(2) *Idem*, n° 2, 1929.

(3) *Idem*, n° 2, 1930.

(4) Voir plus haut, ch. premier.

(5) Valentin Haüy, *Essai*, ch. XII.

(6) Guillié, *Essai*, 1re partie, ch. premier, p. 50.

(7) De la Sizeranne : *Mes Notes*, II, 6-7, p. 30-32. *Trente ans d'études et de propagande*, p. 176.

(8) P. Villey : *Pédagogie des Aveugles*, ch. XI, paragr. III, p. 246.

(9) Arrêté du ministère de la Santé Publique du 23 avril 1946 et instructions du 24 avril (*J. O.* du 3 mai 1946).

(10) Règlement général de 1853 et 1889, art. 61.

(11) Arrêté du 31 mars 1947 (Santé Publique).

(12) Arrêté du 20 août 1949.

tion que, pour enseigner aux jeunes aveugles, il suffisait de connaître le braille et leur matériel didactique. Les professeurs de l'Institution étant, en principe, recrutés parmi les anciens élèves de l'établissement, point n'était besoin de leur faire des cours sur tout cela, dont ils avaient la pratique depuis leur enfance.

La nécessité d'une solide formation théorique ne fait pourtant aucun doute. La cécité, répétons-le, n'est pas une garantie du savoir psychologique et pédagogique. Le fait que des titulaires chevronnés n'aient pas dédaigné de suivre le premier cycle des cours professés à l'Institution et ont avoué y avoir trouvé du nouveau, n'est-il pas une preuve suffisante du besoin auquel répondait cette formation?

L'aspect dualiste que prend le problème du choix des maîtres lorsqu'il s'agit des déficients visuels complets, des aveugles, ne se retrouve pas pour les amblyopes. Historiquement, l'éducation de ces derniers s'est présentée comme un cas particulier de la récupération des retardés scolaires, le retard étant ici, à tort ou à raison (1), mis au compte de la faiblesse de la vue. En France, les classes pour amblyopes sont donc confiées à des instituteurs titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des arriérés, ou amenés à conquérir ce diplôme, ne serait-ce que pour bénéficier du supplément de traitement auquel il permet de prétendre. Assurément, les matières portées au programme de cet examen ne peuvent être que fructueuses à quiconque se consacre à l'éducation des handicapés sensoriels. Bon nombre de problèmes psychologiques ou sociaux sont communs à tous les déficients, physiques ou mentaux. Pourtant, les personnalités compétentes (2) estiment que chaque catégorie d'anormaux connaît ses problèmes particuliers et que, au stade de la préparation des maîtres, il faudrait prévoir une certaine spécialisation. Nous en revenons à ce que nous disions plus haut : on ne s'improvise pas éducateur de déficients visuels : tout maître qui entrerait dans la carrière sans avoir fait l'objet d'une formation préalable n'acquerrait de l'expérience qu'au détriment de ses élèves.

D - Le problème du régime d'éducation

Quel régime d'éducation choisir pour le jeune déficient visuel? En ce qui concerne les plus atteints, le dilemme fondamental, rencontré au début de ce chapitre prend ici une nouvelle forme : ou incorporer le jeune aveugle aux petits voyants, aux divers niveaux de l'enseignement, mais alors ne pas avoir la certitude que tous ses besoins éducatifs soient satisfaits, ou se prononcer pour la ségrégation, mais alors ne pas être sûr que celle-ci réponde aux divers aspects de la formation sociale.

Théoriquement, le régime idéal serait la coéducation, l'incorporation de l'enfant aveugle, unité par unité, aux formations scolaires

---

(1) On a souvent observé un assez faible Q.I. chez les élèves des classes d'amblyopes. Cela tient surtout, croit-on, à ce que les faibles de vue normalement équipés sur le plan intellectuel ne sont pas évincés des classes normales, où ils réussissent à se maintenir grâce précisément à des suppléances d'ordre intellectuel.

(2) C'est notamment l'avis d'Edouard Guilmain, membre du Conseil supérieur de l'Education Nationale, qui a longtemps dirigé une école de Paris comprenant diverses classes de perfectionnement, au nombre desquelles figure une section d'amblyopes.

ordinaires. On réaliserait ainsi, croit-on, son intégration au monde des normaux, la compréhension de l'aveugle par le voyant et réciproquement. Devenu adulte, le petit voyant qui aurait connu un aveugle dans sa classe ou dans son école, qui l'aurait vu poursuivre son éducation, jouer avec les autres, se montrer sur bien des points son égal, considérerait les aveugles qu'il rencontrerait tout autrement que ne le font aujourd'hui la plupart des gens. Par son comportement, par ses réflexions sur les effets réels de la cécité, il contribuerait à former l'opinion, à diriger les attitudes de ceux de ses contemporains qui n'auraient pas fait dans leur jeune âge la même expérience. Le jeune aveugle, de son côté, en se frottant aux normaux, acquerrait une personnalité normale.

Malheureusement, ce bel idéal se heurte à de multiples difficultés. Et tout d'abord à deux écueils d'ordre psychologique : la préexistence de l'attitude du voyant à l'égard de la cécité (1), les influences déformantes déjà subies par le jeune infirme, avant son entrée à l'école commune (2). Les opinions et le comportement des voyants vis-à-vis des aveugles semblent avoir des racines profondes (3) ; il n'y a pas de raison pour que le maître qui accueille un jeune aveugle dans sa classe en soit, plus qu'un autre, libéré. Les enfants voyants d'âge scolaire ont déjà leurs idées sur la cécité et les aveugles (4) et ne manquent pas d'agir en conséquence : beaucoup de déficients visuels qui ont fréquenté l'école des voyants en ont fait la douloureuse expérience et ont accueilli comme une libération leur entrée à l'école spéciale (5). Peut-être n'était-ce pas entièrement la faute du maître, des camarades. Peut-être les jeunes aveugles n'étaient-ils pas tout à fait prêts à partager la vie de ces derniers, parce que leur personnalité avait déjà subi les premières atteintes de l'infirmité (« blindisme », tendance au retirement, à la sédentarité, etc.). Si le passage par l'école des voyants a été bénéfique pour certains (6), ce n'est pas une règle générale (7).

Des facteurs physiologiques que nous venons de rappeler dérivent quelques-unes des difficultés pratiques effectivement rencontrées dans les tentatives de placement d'un petit aveugle, dans une école de

---

(1) *Av. et Soc.*, ch. II et III.

(2) *Ibid.*, ch. IV.

(3) *Ibid.*, ch. VI.

(4) *Ibid.*, ch. III.

(5) *Ibid.*, ch. VIII.

(6) Elle l'a notamment été pour Jacques Lusseyran, qui, dans son livre *Et la lumière fut* s'est fait le propagandiste de ce mode d'éducation (cf. notre *Av. et Soc.*, ch. XII, paragr. E).

(7) Ce n'est même pas une règle générale aux Etats-Unis, au pays des « Classes Braille » et des home teachers, éducateurs à domicile qui ne s'occupent pas seulement des enfants, mais initient aussi les parents à ce qu'il faut faire et ne pas faire pour que le petit aveugle ait un développement normal. Dans un livre récent, *The Opening Door* (The John Day Company, New-York, 1954), où elle retrace les huit premières années d'existence de son fils David, né aveugle, Mrs. Lois T. Henderson s'exprime ainsi : : « Il y en a, je sais, qui pensent qu'un enfant aveugle devrait et peut fréquenter une école publique. Peut-être ont-ils raison. Je ne sais. Mais je sais que cela n'aurait pas marché avec Davy. Il était trop antisocial, trop retiré, trop fermement retranché dans son petit monde imaginaire, trop lent physiquement pour affronter une salle pleine d'enfants voyants. » (Traduction, d'après *The Home Teacher*, novembre 1954, p. 69.)

voyants. En droit, rien ne s'oppose à cette admission (1). Pratiquement, il en est tout autrement. Non seulement l'instituteur ne voit pas ce qu'il pourra bien apprendre à cet enfant qui ne peut ni lire ni écrire comme tout le monde, ni suivre au tableau ; mais surtout il craint les accidents. Le sens de la responsabilité est toujours aigu chez un fonctionnaire. Parfois, les parents insistent, assurent que les frères ou sœurs qui fréquentent la même école, s'occuperont du petit infirme. Si l'instituteur a quelque raison de ne pas les mécontenter, il en réfère à son inspecteur primaire. Si celui-ci est timoré, s'il est mal informé des possibilités d'adaptation du jeune aveugle à la vie des voyants, il se retranche derrière le règlement des écoles primaires ou, à son tour, s'adresse à l'Académie qui, généralement, répond en invoquant l'existence d'établissements spéciaux.

Il arrive pourtant qu'un instituteur prenne sur lui d'admettre un petit aveugle dans sa classe. Souvent alors il se donne même la peine, légère à la vérité, d'apprendre le braille, soit pour l'enseigner à l'enfant, soit pour corriger ses travaux scolaires. Au moment de l'entrée du jeune infirme à l'école spéciale, la connaissance du système et la qualité de l'écriture ne sont pas toujours parfaites, mais, en général, les enfants ainsi traités ont un acquit qui n'est jamais négligeable, surtout si le maître a pris soin de les nantir d'une partie au moins du matériel approprié (appareil à calculer, cartes, livres en relief). Cependant, même dans ce cas, les connaissances de l'enfant restent assez verbales. Pour lui, l'enseignement est fatalement beaucoup plus oral que pour ses camarades voyants ; les livres ne sont pas les mêmes ; rien ne vient suppléer l'absence d'images ni la difficulté de profiter du travail collectif au tableau noir.

Les jeunes aveugles ainsi élevés, surtout lorsqu'ils n'ont pas appris le braille et sont demeurés des auditeurs purs, nous fournissent assez souvent, par la suite, de beaux types de verbaux. Leur mémoire, leur psittacisme, leur empressement à répondre par besoin de compenser leur infériorité donnent souvent le change au maître, qui n'a pas toujours le temps de contrôler l'objectivité de ces réponses.

L'instituteur est bien excusable de ce demi-succès. Alors que la classe est chargée, on ne peut pas lui demander de s'occuper tout spécialement du jeune anormal, de réunir ou construire pour lui un matériel approprié de démonstration, de perdre du temps à des investigations tactiles, toujours longues. Si l'on estime d'ailleurs que l'enseignement aux aveugles doit être confié à des professeurs spécialisés, on ne peut exiger de l'instituteur des normaux qu'il possède la science infuse.

Certains faits, qui rejoignent ceux que nous avons déjà évoqués (paragraphe B) à propos des examens, prouvent le manque de préparation des esprits. Lorsqu'un aveugle est autorisé à fréquenter un établissement public ou privé d'enseignement aux voyants, il est généralement dispensé de certains travaux scolaires considérés comme ne

(1) C'est du moins l'avis de la Direction de l'Enseignement du Premier Degré, à laquelle nous avons posé la question.

Le Règlement Scolaire Modèle du 18 janvier 1887 stipule pourtant en son art. 2 : « Tout enfant dont l'admission est demandée doit présenter à l'instituteur un bulletin de naissance et un certificat médical constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves. » Tout repose donc sur l'interprétation de ce « de nature à nuire ».

lui convenant pas (les séances de manipulations, par exemple). Les conditions dans lesquelles un élève de l'Ecole Braille fut admis dans un Cours Complémentaire de la banlieue ouest sont, à cet égard, typiques. Malgré un appréciable reste de vision, qui ne fut certainement pas étranger à cette tolérance, il fut convenu que le garçon n'y ferait ni physique ni chimie, matières qu'il pourrait remplacer à l'examen du B.E.P.C. par l'option *musique*. Il n'est pas difficile de retrouver les convictions qui présidèrent à cet arrangement : difficulté pour l'aveugle de contrôler le concret, danger que cela représente pour lui (et responsabilité pour le maître), croyance en la musicalité naturelle de l'aveugle — ce qui, en l'espèce, n'était guère le cas.

La formation du caractère de l'enfant peut également avoir à souffrir d'une coéducation mal équilibrée. S'il a tant soit peu de mémoire et en use là où les autres demeurent muets, on le cite volontiers en exemple et ainsi on cultive en lui l'orgueil. Si, au contraire, il est peu doué et n'arrive pas à compenser son infériorité sensorielle, il est fatalement un peu laissé de côté, abandonné à lui-même. Et c'est ainsi que s'insinue ou se renforce en lui le sentiment d'infériorité. Les récréations ne sont pas non plus pour lui toujours aussi fructueuses qu'on pourrait l'espérer. Soit du fait du maître, qui craint les brutalités des camarades, soit du fait de ces derniers, il y est souvent voué à la sédentarité, à la solitude et aux inévitables ruminations qui s'ensuivent. C'est du moins ce qu'avouent la plupart de ceux qui ont goûté de ce régime, quand on les interroge sur leur passé scolaire, lors de leur entrée à l'école spéciale (1).

Dans ce système, il y a donc du pour et du contre. Mais, quoi qu'il en soit des inconvénients, la fréquentation de l'école des voyants est de loin préférable à l'absence totale de scolarisation. Le séjour prolongé dans une famille incompétente voue l'enfant aux méfaits de la surprotection ou du rejet (2), tout aussi dommageables l'une que l'autre.

L'admission des aveugles par unité dans les classes de voyants a peu de chances aujourd'hui de se généraliser. Elle irait en sens inverse de l'évolution, qui réclame « l'école sur mesure ». On ne peut songer à l'intégration pure et simple des aveugles, alors que, pour les amblyopes, on s'oriente vers la multiplication des classes spéciales, c'est-à-dire vers une certaine ségrégation.

* * *

Entre l'incorporation des jeunes aveugles par unité dans les classes de voyants et leur groupement dans des établissements spéciaux, il y a place pour une solution moyenne : la création de sections spéciales, dites « classes Braille », dans les écoles publiques. Actuellement (3), le système est surtout pratiqué en Amérique. Inauguré

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. VIII, paragr. C.

(2) *Ibid.*, ch. IV, paragr. A-E.

(3) Le système n'est pas nouveau. Il a été préconisé en France par le Dr Blanchet : *Moyens de généraliser l'éducation des aveugles sans les séparer de la famille et des voyants* (1re éd., 1859). L'idée a été reprise plus tard par le Dr Nicati : *L'enfant aveugle à l'école des voyants-Instruction publique de l'aveugle* (*Revue Pédagogique*, 15 janvier 1884). Cf. également le projet du député Legludic dans *Le Valentin Haüy* (avril 1888, p. 32).

à Chicago vers 1900, il s'est étendu aux principales villes des Etats-Unis. Les jeunes aveugles ne sont séparés des voyants que pour les classes qui requièrent un matériel approprié et un maitre spécialisé. Pour tout le reste de la vie scolaire, ils sont systématiquement mêlés à leurs camarades. On tend ainsi à éviter la formation d'« ilots d'aveugles » et à réaliser une étroite coopération entre déficients visuels et normaux.

L'un des inconvénients du procédé est de n'être guère praticable que dans les grosses agglomérations. Aux Etats-Unis même, terre d'élection de ce plan, il subsiste encore 52 internats pour jeunes aveugles, hébergeant 6.000 pensionnaires ; 38 grandes villes seulement possèdent des classes Braille dans leurs écoles publiques et le nombre des déficients de la vue éduqués sous ce régime n'est que de 1.500 environ, soit 20 % seulement des aveugles scolarisés (1).

Et pourtant on met là-bas en œuvre des moyens (ramassage des élèves par cars jusque dans la campagne) qui ne sont pas encore entrés dans nos mœurs scolaires. Même si l'on envisageait, pour Paris et sa banlieue, une récolte par « bus » des jeunes aveugles qui y résident, trouverait-on assez de sujets pour constituer beaucoup de classes suffisamment homogènes? L'Institut Départemental des Aveugles de la Seine (Ecole Braille) manquerait d'élèves s'il ne recevait que des pensionnaires originaires du département. Il ne faut pas oublier que la définition américaine de la cécité est beaucoup plus large que la définition française (2), ce qui a pour conséquences, d'une part, de gonfler le nombre des déficients visuels scolarisables, d'autre part, de faciliter leur agrégation aux voyants totaux.

Une autre critique, ancienne déjà, que l'on adresse à ce plan, c'est de ne satisfaire qu'à la formation primaire et de négliger la formation professionnelle. Pour les Américains, l'objection n'a aucune valeur car, pour eux, l'objectif n° 1 est la socialisation et la normalisation des déficients. L'acquisition d'une activité professionnelle vient ensuite, par surcroît et tout naturellement, comme une application de la normalisation psychologique et sociale.

En France, l'exemple de ce qui se passe pour les amblyopes est à prendre en considération. Ils sont pourtant, semble-t-il, beaucoup plus nombreux que les aveugles (3). A Paris, on a tout juste réussi à mettre sur pied sept classes spéciales ne réunissant guère plus d'une centaine d'élèves. Ces classes, toutes mixtes, ont été annexées à des écoles primaires des 18e (trois classes), 11e, 12e, 13e et 14e arrondissements. Cette répartition implique, pour certains enfants, un assez long déplacement par autobus ou métro, auquel ne se résolvent pas toujours toutes les familles, par crainte des accidents et qu'elles accepteraient moins volontiers encore s'il s'agissait d'aveugles.

---

(1) Cf. Clara Langerhans : *L'éducation de l'enfant aveugle* (traduction d'une brochure publiée par American Foundation for the Blind), Paris, 1953. Une autre brochure (*Blindness in America*), publiée par l'American Foundation, donne d'autres chiffres : 5.300 internes ; 500 élèves seulement fréquentant les classes Braille.

(2) Sur ce point, voir *Av. et Soc.*, ch. premier, paragr. B.

(3) D'après le Dr Voisin (communication aux Journées d'Etudes organisées par l'Institut Technique des Administrations Publiques, 23-25 juin 1955), le nombre des amblyopes serait de 1/1.000 de la population scolaire. A ce compte, pour le département de la Seine seulement, 500 à 600 enfants seraient justiciables d'un enseignement approprié à leur vue.

De plus, deux écoles seulement ont prévu pour les amblyopes une formation professionnelle. La plupart de ces enfants sont rendus à leurs famille à 14 ou 15 ans, n'ayant que très rarement atteint le niveau du Certificat d'Etudes Primaires et n'ayant aucun métier entre les mains ni aucune chance de fréquenter un centre d'apprentissage. Un certain nombre sollicitent alors leur admission dans les écoles de jeunes aveugles où, il faut bien le dire, ils ne sont pas à leur place et où, arrivant trop tard, ils n'acquièrent que très imparfaitement les techniques tactiles et manuelles qui devraient suppléer à leur vue déficiente. Avant de songer à instituer dans la capitale des externats d'enseignement primaire pour les jeunes aveugles, il faudrait d'abord tirer de cette expérience les enseignements qu'elle comporte (1).

* * *

Pour que le jeune aveugle se prépare à la vie des voyants, il faudrait qu'il vive le plus possible dans sa famille. Or, actuellement, ce qu'on lui offre, c'est la pension. Là est le dilemme.

Le procès de l'internat n'est plus à faire. Nous ne répèterons pas tous les griefs qu'on a accumulé contre lui. Nous ne rééditerons pas non plus les raisons qu'on a données pour le réhabiliter, en arguant que, pour les aveugles, il représente vraiment un moindre mal (2). Nous ne recopierons pas non plus la comparaison à laquelle nous nous sommes livrés ailleurs (3) entre ce qu'était l'internat autrefois, dans nos écoles spéciales et ce qu'il est devenu aujourd'hui. Dans ce chapitre consacré aux situations antinomiques issues de la cécité, nous nous contenterons de signaler les problèmes que fait surgir l'assouplissement de l'internat.

Encore une fois, nous prendrons nos exemples à l'Institution Nationale. La journée de travail a été réduite (4) ; les vacances, comme partout ailleurs, ont été allongées (5) ; les sorties sont plus nombreuses (6) ; les activités parascolaires ont été multipliées (7). On ne peut plus dire qu'il ne pénètre pas d'air dans nos écoles. La valeur de ce relâchement du régime ne saurait être discutée. Cependant, cela ne va pas sans créer des difficultés.

Les programmes, eux, n'ont pas été assouplis, bien au contraire. Si l'on veut qu'un aveugle arrive aux mêmes résultats qu'un voyant,

---

(1) Cf. Notre article : « L'éducation des déficients visuels ». *L'Ecole*, n° 12, 28 février 1953, p. 78-79. Sur l'ouverture d'un internat pour amblyopes à Villeurbanne, cf. l'article du Dr Bringuier dans *Vaincre la Nuit*, n° 4, 1949.

(2) Cf. P. Villey : *Pédagogie des Aveugles*, ch. VI, paragr. II, p. 97-9.

(3) *Les Mouvements de Jeunesse et les Aveugles*, cahiers français d'information, 1er octobre 1953.

(4) Excepté pour les tout petits (première année d'études), elle s'étendait autrefois de 5 h. 30 à 21 heures. Aujourd'hui, le lever est fixé à 6 h. 45, le travail commence à 8 heures.

(5) Sur la brièveté des vacances dans l'ancienne Institution, cf. notre *Vie et Œuvre de Louis Braille*, ch. II.

(6) Cf. *Les Mouvements de Jeunesse*, op. cit.

(7) *Ibid.* Avant 1914, un élève ordinaire ne sortait qu'une fois par mois. Encore fallait-il qu'il ne fût pas consigné. Les autres dimanches étaient réservés pour les élèves inscrits à la Liste d'Honneur ou au Tableau d'Honneur.

il faut qu'il travaille beaucoup plus et avec beaucoup plus d'application aussi. C'est une dure loi, mais comment y échapper? La diminution du temps de travail quotidien et annuel n'est peut-être pas seule à entrer en ligne de compte. Certains accusent aussi la dispersion, l'éparpillement des efforts qui sont les conséquences de la multiplication des intérêts et des activités. Après trois mois ou presque de grandes vacances, disent les autres, tout est à recommencer. Que l'on songe, par exemple, aux débutants qui quittent l'école sachant à peine syllaber, à la fin de leur première année d'études, et qui ne toucheront pas un livre pendant les grandes vacances, parce que personne ne sera là pour les stimuler, les guider. Que l'on imagine un musicien qui ne peut entretenir son acquis parce que, dans sa famille, il n'a pas de piano à sa disposition. Il en est de même pour le dactylographe privé de machine à écrire. Et qu'on ne parle pas du délassement qu'apportent les exercices physiques : les lundis qui suivent une grande sortie scoute, il n'y a rien à tirer des élèves qui y ont participé.

Certains voient dans cette situation l'une des causes de la baisse du rendement de l'enseignement musical. Même dans ce domaine, même pour les sujets bien doués, la lutte est âpre et le succès est fonction de l'entraînement, du travail. C'est peut-être vrai, rétorqueront les partisans du grand air et des activités culturelles et parascolaires ; mais à quoi serviront à vos « as » leur talent et leur virtuosité si, pour les acquérir, ils sont acculés à compromettre leur santé, à sacrifier leur formation générale, à négliger leur socialisation? Toujours le dilemme.

Si encore, quand elle frappe, la cécité n'atteignait que des sujets bien équilibrés, bien portants, résistants, naturellement dynamiques. Mais non. Non seulement elle ne choisit pas, mais au lieu d'apporter avec elle une planche de salut, bien souvent, elle est accompagnée de circonstances aggravantes, qui tiennent à sa cause (concomitants physiques ou mentaux) ou aux effets immédiats de l'infirmité (réactions de l'entourage). Il y a de tout parmi les aveugles, y compris des médiocrités et du rebut. Dans ces conditions, comment espérer pouvoir répondre à tous les besoins? Comment, en particulier, satisfaire aux exigences de la formation professionnelle (au sens étroit du terme) qui appelle, réclame un travail acharné, qu'on ne peut poursuivre que dans la discipline et la régularité de l'internat — et aux impératifs de la formation sociale — qui elle, à l'opposé, appelle la multiplication des rapports avec l'extérieur, la vie de famille, les contacts avec le monde, la fréquentation de camarades de son sexe ou de l'autre sexe, avec tout ce que cela comporte de perte de temps et de distraction? Seuls déjà, parmi les voyants, les sujets assez complets sont capables de mener de front des activités parascolaires (scoutisme, etc.) et extrascolaires, sans qu'en souffrent trop leurs obligations proprement scolaires.

Qu'il s'agisse donc des programmes, des manuels, des maîtres ou du régime d'enseignement, on n'échappe pas aux complications inhérentes à la nécessité de faire « du voyant » avec « de l'aveugle », selon la formule caricaturale que nous nous sommes permis d'employer au début de ce chapitre. Du seul fait qu'il ne s'adresse pas à un être normal et qu'à chaque instant il a à résoudre des problèmes spéciaux appelant des solutions appropriées à son objet, l'enseignement des aveugles, quoi qu'on fasse, reste un enseignement spécial. Cela n'implique pas qu'il doive demeurer en marge de la pédagogie générale et ignorer les buts poursuivis par cette dernière. Au contraire, puis-

qu'en définitive son propre but est l'intégration de l'aveugle parmi les voyants. Mais cela implique qu'on connaisse bien la matière à œuvrer et les techniques de l'œuvre.

Le caractère spécial de la pédagogie des aveugles appelle, bien entendu, une sérieuse préparation. Qu'on soit voyant ou qu'on soit aveugle, on ne s'improvise pas professeur de jeunes aveugles. Il est heureux que la France l'ait enfin compris. Aujourd'hui, nos exigences dans ce domaine ne sont pas inférieures à celles de l'étranger. Tant pour l'enseignement public que pour les écoles privées, le programme des matières à étudier et le choix des épreuves imposées aux candidats ne sont peut-être pas parfaits. Ils représentent tout de même une sérieuse garantie. Les problèmes pédagogiques, sociaux et surtout psychologiques, que soulève la cécité, sont si délicats qu'il y a peu de chance qu'on puisse les aborder avec fruit si l'on ne possède pas une culture générale suffisante. Le baccalauréat paraît constituer un minimum.

A titre transitoire, il avait été convenu que le Brevet Elémentaire serait admis jusqu'en 1952 pour se présenter à l'examen du C.A.E.A. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Privées d'Aveugles). Cette mesure a été reconduite jusqu'en 1957. L'expérience des dernières sessions montre qu'il ne serait pas du tout opportun de procéder à une nouvelle prolongation de ce régime. Elle suggère aussi, d'une part, qu'une organisation de cours normaux, permettant aux candidats de mûrir les matières inscrites à leurs programmes, serait des mieux venues ; que les stages imposés devraient représenter de véritables périodes d'apprentissage, effectuées aux divers niveaux de l'enseignement, sous la direction de titulaires qualifiés, véritables professeurs de pédagogie spéciale et non un moyen de se procurer du personnel à bon marché.

CHAPITRE V

L'ECOLE TOTALE

Des chapitres qui précèdent, il semble tout naturellement se dégager que la contrainte éducative à exercer sur le déficient visuel doit avoir :

1° Pour objet essentiel de le « normaliser », c'est-à-dire :

a) D'éviter les structurations vers lesquelles infléchit la diminution et notamment les anomalies du comportement ;

b) De restructurer la personnalité lorsque l'infirmité a déjà produit des effets déformants.

Ainsi doit être façonné l'être social.

2° Pour effet plus particulier de développer les montages capables de suppléer à la vue défaillante :

a) Dans la plupart des conduites ordinaires de la vie pratique (les conduites ambulatoires, par exemple) ;

b) Dans l'exercice d'un certain nombre de techniques à fins professionnelles.

Ainsi, on tentera de conserver au diminué, à l'aveugle en particulier une valeur économique.

Non seulement ces deux fonctions assignées à l'école ne doivent pas se contrarier — il y aura pourtant lieu de prendre garde à ce qu'il n'en soit pas ainsi — mais elles doivent se compléter et s'harmoniser. L'habileté et l'aisance manuelles et ambulatoires sont tout aussi nécessaires à l'être social qu'à l'*homo economicus*. Etant donné la nature du terrain — c'est-à-dire l'attitude du voyant à l'égard de la cécité — tout aveugle socialement non adapté ne saurait mettre en valeur aucune aptitude professionnelle. Etant donné les incidences de la vie économique sur la vie sociale et sur la vie affective, tout diminué physique insuffisamment préparé à entrer dans le circuit du travail tendra à s'intégrer à son groupe, parce qu'il se sentira rejeté du milieu social.

L'école, au sens étroit du mot, telle qu'on la pratiquait autrefois, c'est-à-dire celle qui ne se préoccupait que de faire acquérir des connaissances, « la classe » dans toute la force du terme, n'a aucune chance de satisfaire à ces exigences. L'école pour handicapés visuels à tous les degrés doit être « totale ». Par là, nous entendons :

1° Qu'elle ne doit pas seulement intervenir sur son objet immédiat, sur le déficient lui-même mais aussi sur le milieu où celui-ci évolue ou aura à évoluer (famille, grand public, employeurs éventuels).

En particulier, elle ne doit jamais oublier que « l'éducation des aveugles implique l'éducation des voyants » (1).

2° Qu'elle doit intervenir dès l'altération de la vision et poursuivre son action au delà de la scolarité proprement dite.

3° Qu'elle doit agir sur toute la personnalité : physique, intellectuelle, affective, sociale.

Inutile de préciser que par « école », nous n'entendons pas telle école, tel établissement, mais l'institution, l'organisation chargée de veiller au reclassement, à l'agrégation sociale des jeunes déficients visuels.

A la lumière de ces principes, nous examinerons successivement les problèmes que posent :

A - Le dépistage des déficients de la vue et leur orientation scolaire ;

B - Le déficient visuel d'âge préscolaire ;

C - Le déficient visuel d'âge scolaire ;

D - L'activité extra et post-scolaire.

A - Dépistage et orientation scolaire

Ici, moins encore qu'ailleurs, il ne peut pas, il ne doit pas être question d'aveugles, mais de déficients de la vue. Et ceci, pour deux raisons. Pour une raison statistique d'abord : dans le jeune âge — disons : avant 5 ou 6 ans — le nombre des cécités patentes est relativement faible ; il varie, bien entendu, avec la définition adoptée pour cette infirmité, mais il est, de toutes façons, inférieur au nombre des affections visuelles qui méritent de retenir l'attention (du seul point de vue scolaire) et même au nombre des affections qui acheminent vers la cécité à plus ou moins brève échéance.

Ensuite, pour une raison psychologique : le mot « aveugle » est chargé d'un potentiel de terreur (2). Il provoque des résistances qui vont à l'encontre de toute action éducative préventive ou réparatrice. Il suffit que l'enfant ait conservé quelques vagues perceptions ou que l'oculiste ait laissé quelque espoir d'amélioration pour que les parents se hérissent : « Mon fils n'est pas aveugle ; il n'est pas définitivement aveugle ; il ne peut être question de l'éduquer en aveugle. »

A la base du dépistage devrait figurer une définition de l'« anormalité visuelle », adéquate aux besoins de l'éducation. Ce qui compte, ce n'est pas l'état actuel de la vision, mais celui vers lequel évolue ou évoluera l'affection. En France une recommandation de la circulaire ministérielle du 30 octobre 1946 (3) permet, lorsqu'il s'agit d'éducation, d'interpréter largement la définition légale de la cécité. Malheureusement, d'une part, ce texte, émanant du ministère de la Santé Publique, est ignoré de l'Education Nationale et des milieux scolaires proprement dits. Ceux-ci, se faisant de la cécité une idée conforme à la définition du dictionnaire et mal informés des besoins

---

(1) Cette formule, que nous avons souvent répétée, parce que nous la faisons nôtre, est d'Edward Allen, qui fut directeur de la Perkins and Massachusetts Institution for the Blind, à Boston.

(2) Cf. *Av. et Soc.*, ch. II, paragr. B ; ch. IV, paragr. A.

(3) *Ibid.*, ch. premier, paragr. B.

spéciaux de la cécité « virtuelle » ou d'une amblyopie nettement caractérisée, ne savent comment orienter les enfants entrant dans ces catégories. D'autre part, cette disposition est purement administrative ; elle n'intéresse que la couverture des frais d'entretien dans les écoles spéciales ; elle ne prescrit pas, elle autorise. Elle ne fait aux pouvoirs publics nulle obligation de dépistage systématique. Il est bien prévu que, dans le fichier qui doit être dressé, les enfants d'âge préscolaire et d'âge scolaire seront classés à part. Mais ce fichier ne regarde que les titulaires de la carte d'invalidité. Il ne comprend donc que les enfants réputés aveugles au sens de l'ordonnance du 3 juillet 1945 (1) et non la masse des justiciables d'un traitement pédagogique approprié à l'état de leur vision. L'école spéciale, parce qu'elle y est tout particulièrement intéressée, a le devoir de provoquer ce recensement.

Elle a également le devoir d'informer le corps médical sur la variété et la complexité des problèmes que pose la formation de la personnalité chez tout diminué visuel. Le médecin de famille et l'oculiste portent une assez large part de responsabilité dans l'entrée tardive des jeunes aveugles à l'école. Trop souvent leur horizon s'arrête à la santé de l'enfant, aux soins qu'il réclame. Pour quelques séries de piqûres, pour une surveillance médicale qui pourrait tout aussi bien être assurée n'importe où ou menée de front avec des interventions éducatives, on remet à plus tard ces dernières. On attend « que l'enfant soit plus fort », « qu'il ait fait sa croissance ». Le médecin de la famille d'abord, l'oculiste ensuite se font les complices des parents. Ils ménagent les nerfs de la mère tout autant qu'ils soignent l'enfant ; ils lui laissent de successifs espoirs de guérison. L'attente de « la formation » suggérée par le médecin est souvent invoquée comme excuse par les parents qui ne se soucient de l'opportunité d'une éducation appropriée qu'au moment où l'enfant a atteint 14 ou 15 ans.

Mais plus on temporise, plus l'altération sensorielle fait son œuvre. La personnalité de l'enfant se structure à la fois en fonction du handicap physique et des réactions de l'entourage à ce handicap. C'est, bien entendu, dans le cas d'une cécité complète que le dommage est le plus grand. Mais les partiellement voyants ne sont pas épargnés. Nous ne ferons pas au corps médical l'injure de croire qu'il pratique une politique intéressée. Dans le manque de largeur de vues de certains de ses membres, nous ne voyons qu'un effet de l'ignorance ou un cas particulier de l'attitude générale des voyants à l'égard de la cécité.

Certes, la tâche du praticien est difficile. Lorsqu'on examine d'un peu près le cas de ces tard-venus à l'éducation, on s'aperçoit assez souvent qu'effectivement leur état de santé n'a pas été des plus brillants dans leur enfance. C'est le cas notamment lorsque la maladie qui a provoqué les troubles oculaires a aussi d'autres effets, généraux ou locaux. Ensuite, on demande au médecin, à l'ophtalmologiste, de prévoir le sens d'une évolution. Or, rien n'est plus aléatoire, semble-t-il. Pourquoi alors serait-il pessimiste s'il n'a aucune raison formelle de l'être ?

L'absence d'une organisation appropriée à la variété des besoins est une excuse pour les médecins. La situation n'est nette que pour les cas limites. Si l'enfant n'a besoin que de verres correcteurs pour suivre une classe normale, pas de problème. Si la cécité est totale et

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. premier, paragr. B.

incurable, pas de problème non plus, puisqu'il existe des écoles pour les aveugles.

Mais déjà, lorsque l'enfant, légalement aveugle (moins de 1/20 de la vision normale) ou presque, a conservé des perceptions appréciables qui lui permettent de se conduire seul, de distinguer des formes, d'évaluer les distances dans certaines limites, voire de déchiffrer les très gros caractères, l'hésitation surgit. Impossible d'éduquer cet enfant comme un voyant ; impossible et peut-être pas très souhaitable, puisqu'il lui faut acquérir des suppléances tactiles, kinesthésiques, intellectuelles, lui apprendre le braille, seul moyen pour lui de s'instruire et de trouver plus tard des livres à son usage. Pourtant, il serait bien précieux qu'il conservât la pratique de cette vision résiduelle, qu'il apprît même à en tirer le plus large parti possible. L'assimilation aux aveugles absolus ne va-t-elle pas aboutir à contrarier cet entraînement? Si l'on avait l'assurance que les écoles spéciales prissent sérieusement en considération ces problèmes, on leur confierait peut-être plus tôt les sujets justiciables de ce traitement particulier.

Difficile, actuellement, est l'orientation scolaire des enfants dont l'acuité visuelle s'échelonne entre 1/20 et 3/10. Théoriquement, ce sont des amblyopes. Depuis quelque temps surtout, les ophtalmologistes sont farouchement opposés à leur admission dans une école pour jeunes aveugles (1), où ils perdent, disent-ils, l'habitude de voir et prennent des manières d'aveugles. Le braille ne leur convient pas : ils l'apprennent avec difficulté, le lisent souvent avec leurs yeux (2), l'écrivent mal, cessent de le pratiquer après leur sortie de l'école. Et ils n'apprennent ni à lire ni à écrire « en noir ». Ces critiques sont hautement valables. Mais il faut avouer qu'elles n'auront de signification véritable que le jour où l'enseignement aux amblyopes sera organisé sur une grande échelle et comprendra une formation professionnelle adéquate. Nous avons vu (ch. IV, paragr. D) qu'il n'en était pas encore ainsi en France et à Paris même.

L'entretien et l'exercice des résidus de vision dans une classe d'aveugles — sur lesquels nous reviendrons bientôt (paragr. C, ci-après) devrait avoir son pendant dans les sections d'amblyopes. Bon nombre de ces derniers — tous ceux au moins dont l'acuité oscille autour de 1/10, ou dont le champ visuel est par trop réduit, ou qui souffrent d'anomalies supplémentaires (daltonisme, nystagmus, fatigabilité, nyctalopie, etc.) — ne peuvent vraiment tirer parti de leur reste de vision que s'ils le combinent avec une bonne adresse manuelle. Parmi les partiellement égarés dans les écoles d'aveugles, il n'est souvent pire maladroits que ceux qui n'ont pas réussi à réaliser cette structuration tactilo-visuelle.

Jusqu'à présent, les classes d'amblyopes, presque uniquement centrées sur l'acquisition de la culture primaire, ne paraissent guère s'être profondément préoccupées de cette structuration. Il faut pourtant prévoir la possibilité de la baisse de la vue et de l'évolution vers le pire. Nous pourrions ici produire une liste assez suggestive d'anciens

(1) Cf. Dr Delthil : *L'instruction des enfants à vue faible. Revoir*, avril 1955. Cf. également, du même auteur : *Les enfants amblyopes. Bulletin de la Société d'Ophtalmologie de France*, 1955, 144 pages.

(2) Le problème de la lecture du braille avec les yeux par les partiellement voyants est complexe. En général, on la déconseille à cause du manque de contraste. Certains paraissent pourtant y parvenir sans fatigue, à cause de la grande taille des caractères braille.

élèves de l'Institution Nationale qui, au temps de leur présence dans l'établissement, étaient considérés comme « de bons demi-voyants » (1) et qui, plus ou moins tôt, plus ou moins brusquement, se sont trouvés plongés dans le noir. Pour ceux-là tout au moins, l'éducation en aveugle a été une bénédiction. Grâce à elle, ils ont pu continuer leur métier, à l'heure de la catastrophe. Peut-être même, de cette formation spéciale, n'avaient-ils pris que le bon côté, leur reste de vision leur ayant permis d'échapper à l'insuffisance de socialisation que l'on reproche aux produits des internats d'aveugles.

En fait, sous une même étiquette, on réunit des sujets assez différents. Les uns, chez qui il conviendrait seulement d'entretenir et de développer au maximum l'utilisation des résidus de vision, sont nettement à rapprocher des aveugles ; les autres, à qui il faudrait tout de même faire acquérir des techniques auditives et tactilo-musculaires de suppléance, sont à mêler aux voyants, sans hésitation.

* * *

De l'initiation des ophtalmologistes dépendent et le dépistage et la juste orientation scolaire des déficients visuels. Le jour où ils seront profondément persuadés que la cécité ou la quasi-cécité commence son œuvre de distorsion de la personnalité dès l'apparition de l'infirmité, ils mettront plus de conviction à décider les parents. La croyance à la nécessité d'une intervention éducative précoce ne préjuge d'ailleurs nullement qu'on se prononce pour l'internat (2). Le jour où le praticien de médecine générale saura que l'action de l'école est vraiment totale, qu'elle ne néglige rien, pas plus la santé que la conservation et l'amélioration des résidus de vision, peut-être ne remettra-t-il pas « à plus tard » le souci de l'éducation de son jeune patient.

Lorsque l'enfant est jeune ou trop débile, les familles résistent à son envoi dans un établissement scolaire. Et il faut bien reconnaître qu'elles ont à cela de bonnes raisons. Il semble pourtant que leur opposition serait moins farouche s'il s'agissait d'un établissement sanitaire. Cette observation nous avait amené, il y a quelques années (3) à lancer l'idée d'une « clinique-école » pour déficients visuels. Les aspects médical (soins généraux et oculistiques) et orthopédique (prothèse oculaire, correction du strabisme, des attitudes générales défectueuses, des tics), que nous considérons d'ailleurs comme parties intégrantes de « l'école totale » y auraient eu le pas sur les autres aspects de l'éducation. Mais à ceux-ci, ils auraient servi d'introduction, de prétexte. Etant donné les tendances actuelles (voir plus loin, paragr. B), l'idée a peu de chance de prendre corps. Nous reconnaissons que sa réalisation se heurterait à des difficultés. Peut-être n'y a-t-il à en retenir qu'une seule chose : l'intérêt que présenterait une intervention éducative dans le cas d'une hospitalisation de longue durée (4).

---

(1) La plupart lisaient correctement « en noir » et même les petits caractères et l'on se demandait ce que vraiment ils faisaient dans une école d'aveugles.

(2) Sur ce point, voir ch. IV, paragr. D.

(3) Cf. *La pédiatrie chez les aveugles*. Cours de pédiatrie sociale organisé par le Centre International de l'Enfance. Tome II, p. 947-958.

(4) A l'âge de 13 ans, au moment où nous sommes passés de la vue normale à la cécité, nous avons nous-même été hospitalisé pendant plus de six mois à la Fondation Rothschild, à Paris. Le hasard a voulu qu'un autre déficient visuel connaissant

Une autre conception que nous avons déjà développée (1) et qui mériterait, croyons-nous, d'être mise à l'étude, c'est celle d'un Centre d'Orientation Scolaire. Actuellement, le choix d'un établissement d'éducation pour un déficient de la vue est quelque peu livré au hasard. Dans certains cas, la proximité de l'école intervient ; dans d'autres, sa réputation. Parfois, les familles aussi bien que les collectivités publiques recherchent l'économie, choisissent l'établissement où le prix de journée est le moins élevé. D'autres fois, il suffit qu'un ancien élève d'une école quelconque exerce dans une région pour que la plupart des jeunes aveugles de cette région soient dirigés vers cette école. Ou encore que la direction de l'œuvre locale pour aveugles ait des sympathies ou des relations ici plutôt qu'ailleurs (2).

L'orientation scolaire est pourtant une affaire grave. Grave d'abord par ses conséquences. Nous pourrions citer des sujets qui, si le sort les avait dirigés vers l'Institution Nationale, y auraient fait fructifier leurs aptitudes générales ou musicales, alors qu'ils n'ont poursuivi que des carrières médiocres, parce qu'ils ont échoué dans des écoles insuffisamment équipées en personnel et en matériel (3). Par contre, de véritables non-valeurs, frisant le retard mental, sont entretenues dans notre établissement-pilote, où le hasard les a conduits. Il ne faut pas oublier qu'en France, les écoles pour jeunes aveugles ne sont ni spécialisées ni hiérarchisées et qu'actuellement, aucune autorité ne saurait obliger une maison de second ordre à faire passer ses élèves bien doués dans un établissement mieux approprié à leurs aptitudes (cf. ch. III).

L'orientation scolaire est encore une affaire sérieuse par la multiplicité et la complexité des problèmes qu'elle soulève : médicaux, oculistiques, psychologiques, pédagogiques, sociaux. Elle ne saurait être laissée à la discrétion d'un curé ou d'un instituteur de campagne, d'un employé de préfecture, d'un comité de dames patronnesses, d'un ancien élève d'une école d'aveugles ou d'une classe d'amblyopes. Elle ne peut être menée au pied levé, décidée après un examen de quelques minutes ou sur le simple vu de certificats médicaux ou scolaires. Les affectations hâtives ne donnent trop souvent lieu qu'à

---

le braille y ait fait à ce moment-là un court séjour. Nous en avons profité pour apprendre le système d'écriture en points saillants. Mais cette occasion aurait très bien pu ne pas se présenter ou bien, manquant de dynamisme, nous aurions pu la laisser passer. Que d'autres études nous aurions peut-être amorcées là si les longues heures d'oisiveté que nous laissait un traitement assez peu astreignant avaient été systématiquement employées à la poursuite d'une éducation interrompue en plein essor. Aujourd'hui, tous les établissements médicaux ont leur service social. Un service pédagogique pourrait aussi y jouer un rôle.

(1) Communication à la Conférence internationale des Educateurs de Jeunes Aveugles, Bussum, 1952. Comptes rendus du Congrès, p. 139-144.

(2) On constate, par exemple, que beaucoup de jeunes aveugles du département de la Manche sont dirigés ainsi sur Clermont-Ferrand, alors que Paris leur serait plus accessible.

(3) S'il nous est encore permis de citer notre propre cas, nous dirons que notre orientation vers l'Institution Nationale n'a tenu qu'à un fil. Au Comité des Enfants de l'Association Valentin-Haüy, on nous avait trouvé trop âgé — théoriquement, la limite d'âge était 13 ans — pour entrer dans cet établissement et il avait été question de nous envoyer à Dijon ou ailleurs. Une demande de livres et de renseignements, adressée à l'un des bibliothécaires de l'œuvre, que celui-ci trouva bien tournée, décida, paraît-il, de notre avenir. On en frémit de stupéfaction.

des mécomptes. Lorsqu'un déficient visuel a commencé par fréquenter une école de voyants — généralement une école privée, un « cours », où il était plus à son aise que dans une formation surpeuplée — le certificat de scolarité délivré par le directeur est généralement des plus prometteurs : en fait, il ne mesure que l'émerveillement du voyant, toujours prêt à crier au miracle devant les résultats, fussent-ils médiocres, obtenus sans le secours d'une vue normale.

Par contre, certains comptes rendus d'examens psychotechniques délivrés par des orienteurs non avertis qui croient un peu trop à la vertu des chiffres, sont parfois réticents, voire pessimistes. Privés d'un matériel adéquat, ils ont utilisé des tests qui, même lorsqu'ils n'impliquent pas l'usage de la vue, ont été étalonnés sur des enfants ayant mené une vie normale. Lorsqu'un déficient visuel présente des signes de retard dans son développement moteur ou intellectuel, il est délicat de déterminer quelle est, parmi les causes de ce retard, la part de responsabilité du traitement particulier auquel l'enfant a été soumis du fait de son infirmité.

Si nous possédions une organisation rationnelle, tout sujet qui, à cause d'une vue déficitaire, ne pourrait profiter de l'enseignement ordinaire devrait être automatiquement dirigé vers le Centre d'Orientation Scolaire que nous préconisons. Quelques jours pour les uns, quelques semaines pour les autres permettraient de procéder aux examens médicaux classiques (cliniques ou sérologiques), à des épreuves sensorielles, à l'administration de divers tests (de niveau mental, d'aptitudes, de connaissances, d'intérêts, de caractère, etc.) appropriés à l'état spécial du sujet. On constituerait ainsi les bases de ce fameux carnet médico-pédagogique dont on parle si souvent, mais dont nous ne sachions pas qu'il soit déjà entré dans les mœurs de nos écoles spéciales. Le Centre fonctionnerait en véritable plaque tournante, renvoyant sans doute un certain nombre de sujets vers les écoles ordinaires, s'il suffit pour eux de verres correcteurs ou de conseils d'hygiène oculaire ; dirigeant les autres, soit sur des classes d'amblyopes, soit sur des écoles pour « aveugles normaux », soit sur des Centres d'Assistance par le Travail (pour les plus âgés, s'ils ne présentent aucune aptitude particulière pour la poursuite de leurs études), soit enfin vers des formations spécialisées pour l'éducation ou la réadaptation des déficients visuels à handicaps multiples (caractériels, anormaux intellectuels, anormaux moteurs, anormaux de l'audition, à la limite de la surdi-cécité).

Périodiquement, le Centre pourrait procéder, en cours de scolarité, à la révision de certains cas. Il est des vues qui s'améliorent, d'autres qui s'affaiblissent, des particularités (caractérielles notamment) qui apparaissent ou disparaissent, des aptitudes qui se révèlent. Des changements d'affectation se produiraient en cours de scolarité. Chaque classe y gagnerait en homogénéité et en efficacité.

Cela suppose, il est vrai :

1° Une organisation d'ensemble de l'enseignement aux déficients visuels, une spécialisation, une coordination, une hiérarchisation des tâches. Peu nous importe, avons-nous dit plus haut (ch. II) le ministère qui réalisera ce plan, pourvu qu'on le réalise ;

2° La création de certaines formations dont notre pays est dépourvu. Il existe bien, à Chilly-Mazarin, dans la Seine-et-Oise, une école, entretenue par l'Association Valentin-Haüy, pour jeunes filles aveugles arriérées ou retardées. Nous ne sommes pas sûr qu'il n'y

ait pas là beaucoup à améliorer (1). Ce que nous savons, c'est qu'il n'existe rien, absolument rien de semblable pour les garçons. Depuis bien des années, à chacune des sessions de l'examen d'admission à l'Institution Nationale, nous attirons l'attention du délégué du Ministre sur cette carence. Et pourtant nombreux sont les déficients visuels qui seraient justiciables d'un traitement particulier, de ce point de vue. Au cours du travail de dépistage que nous accomplissons au nom de la Commission des Enfants de l'Association Valentin-Haüy, nous en avons constitué un fichier. Quand nous nous adressons en leur faveur à des Centres pour anormaux ou pour enfants difficiles voyants, on nous répond : « Impossible, dans nos méthodes, la vue tient une place essentielle. » Quand nous nous tournons vers de petites écoles pour aveugles, on nous rétorque : « Vous savez pourtant bien que, chez les anormaux sensoriels, toute suppléance est de nature intellectuelle ; que voulez-vous que nous en tirions ; nous manquons de personnel spécialisé. »

On tend aujourd'hui à demander à chaque établissement de s'adjoindre un médecin psychiatre et un psychologue scolaire. En province, compte tenu du faible effectif des écoles régionales pour jeunes aveugles (une quarantaine d'élèves), on court grand risque de devoir faire appel à des spécialistes qui desserviront en même temps d'autres formations scolaires de type tout à fait différent (sourds-muets, enfants difficiles ou autres). A Paris même, à l'Institution Nationale, qui réunit pourtant près de 250 enfants des deux sexes, psychiatre et psychologue ne donnent pas tout leur temps à l'établissement. Il s'ensuit que la spécialisation n'est pas complète et il y a danger à ce que ces demi-spécialistes (qui ne seront souvent que des dixièmes de spécialistes) s'ignorent mutuellement et n'aient que peu d'occasions de confronter leurs observations. Aujourd'hui où les déplacements, tant des cliniciens que des sujets examinés sont si faciles, ne vaudrait-il pas mieux que tout le travail fût confié à un organisme unique. De ce seul point de vue, en créant le Centre d'Orientation Scolaire que nous suggérons, on ferait certainement des économies. Mais on en ferait surtout parce qu'on améliorerait considérablement le rendement de l'enseignement.

B - Le déficient visuel d'âge préscolaire

Depuis très longtemps, on recommande que soit entreprise très tôt l'éducation spéciale du déficient visuel. Aujourd'hui, où l'on connaît bien l'influence de l'entourage dans les tout premiers mois de la vie et son retentissement sur le développement ultérieur et la structuration de la personnalité, on se prononce même pour une intervention précoce. Alors qu'en 1922, Pierre Villey pensait encore que, tant qu'il est au berceau, il n'y a pas grand-chose de spécial à faire pour l'aveugle et que les difficultés ne commencent qu'avec l'apprentissage de la marche (2), Thomas Cutsforth écrit, en 1933 : « Dès

(1) Faute de personnel, on rejette notamment les grandes caractérielles, les grandes nerveuses, toutes celles qui risquent d'apporter un peu de troubles dans la vie de la maison. Où est leur place, pourtant, si ce n'est là?

(2) P. Villey : *Pédagogie des Aveugles*, ch. premier, paragr. I. La notice publiée par l'Association Valentin-Haüy et que Villey reproduit (*ibid.*, ch. VI, paragr. VI) ne donne aucun conseil pour cette période de la vie.

l'instant où l'enfant aveugle naît, ou dès l'instant où l'enfant voyant perd la vue, des influences psychologiques provenant du dedans (individu) ou du dehors (milieu social), commencent à façonner le processus de son développement » (1).

Personne pourtant ne réclame l'institution de pouponnières particulières où serait poursuivie l'éducation méthodique du bébé aveugle. Cette idée aurait pu naître au temps où la suppléance par les sens apparaissait comme le seul problème à résoudre et où les institutions pour aveugles connaissant les méfaits de l'inertie des parents et leurs erreurs, s'estimaient seules compétentes pour mener à bien une telle œuvre. On sait aujourd'hui de quels inconvénients beaucoup plus graves on payerait cette sollicitude hâtive. Les travaux sur l'hospitalisme ont montré combien la présence de la mère était condition normale de l'épanouissement de la personnalité et quelles lointaines conséquences pouvait avoir la suppression de cette influence.

Nous avons traité ailleurs de cette question (2). Mais en même temps, nous nous sommes demandé si la préexistence chez les parents de l'attitude manifestée par la plupart des voyants par rapport à la cécité — attitude qui se trouve sensibilisée par la présence constante du petit infirme et par les difficultés que soulève sa première éducation — n'aboutit pas à créer un climat familial dont les effets sont comparables à l'hospitalisme. S'il en est ainsi, le premier devoir de l'Ecole envers l'enfant déficient est d'éviter la constitution de ce climat. A ce stade, ce n'est pas sur l'enfant qu'il lui faut agir, mais sur les parents.

Cela suppose : 1° un diagnostic aussi précoce que possible de la déficience oculaire ; 2° la déclaration immédiate de l'affection (3) ; l'intervention d'un éducateur à domicile spécialisé.

Les pays anglo-saxons possèdent une remarquable organisation, celle des « home teachers for the blind ». On en compte quelque 800 pour l'ensemble de l'Angleterre, de l'Ecosse et de l'Irlande du Nord. Ils reçoivent une formation spéciale, sanctionnée par un diplôme ; ils ont leurs revues, leurs congrès professionnels. Dans leurs attributions, qui sont d'ailleurs multiples (réhabilitation des tard-venus à la cécité, enseignement du braille, de la machine à écrire, d'une occupation manuelle, action sociale, etc.), ils ont précisément aussi l'initiation des mères de jeunes aveugles. En Amérique, où on a compris toute l'importance du problème, on ne se contente d'ailleurs pas de cette formation à domicile. Périodiquement, on s'efforce de réunir les mères en des « cours spéciaux », durant lesquels elles sont instruites de ce qu'il ne faut ni penser, ni sentir, ni faire et, par contre, de ce qu'il faut entreprendre pour que leur enfant connaisse un développement normal.

Bien entendu, rien de ce genre n'existe en France. Les assistantes sociales n'ont ni le temps ni la préparation nécessaires à l'accomplissement de la fonction d'éducateurs à domicile. Il faudrait d'abord qu'elles-mêmes fussent débarrassées de toute opinion préconçue sur la cécité et les aveugles. Le programme de leurs études est trop chargé pour

---

(1) Th. Cutsforth : *The Blind in School and Society*, ch. I, paragr. I, p. 1.

(2) *Av. et Soc.*, ch. IV, paragr. A.

(3) L'art. 2 de l'ordonnance du 3 juillet 1945 prévoit que la déclaration de la cécité est obligatoire pour les mineurs. Mais jusqu'à présent cette mesure n'a guère abouti qu'à la constitution d'un fichier (cf. plus haut, ch. IV).

qu'on puisse songer à y introduire un nombre suffisant de leçons les initiant à des questions aussi délicates. Il faudrait prévoir une spécialisation, comprenant cours théoriques et stages. Aux Etats-Unis d'ailleurs, le corps des Home Teachers est tout à fait différent de celui des Social Workers.

L'œuvre de l'Ecole (au sens large que nous avons assigné à ce mot) ne sera pas complète tant qu'elle ne s'érigera pas en école des parents. Le petit déficient visuel est avant tout un enfant. Si l'on veut conserver le climat propice à son développement, il faut, dès le départ, supprimer toute cause de perturbation de cette atmosphère, à commencer par les réactions parentales à l'état particulier de l'enfant. Jusqu'à présent, les institutions françaises, qu'elles soient publiques ou privées, n'ont pas considéré que cette tâche leur revînt. Elles sont pourtant les premières à se plaindre du manque de préparation, des déviations des élèves qui leur arrivent. Elles ont laissé aux œuvres et à l'initiative privée le soin d'attirer l'attention des parents sur les devoirs qui leur incombent (1).

* * *

En ce qui concerne le régime d'éducation à adopter pour les enfants du deuxième âge (2), la Conférence internationale des Educateurs de Jeunes Aveugles tenue à Bussum (Pays-Bas) en juillet 1952, n'a pris formellement parti pour aucune des solutions en vigueur. Dans sa résolution nº 1 (3), elle s'est bornée à constater que : « Les programmes suivants ont été appliqués avec succès là où il existait les conditions appropriées et un personnel spécialement formé :

« 1. Placement dans une crèche pour enfants aveugles ou dans la crèche d'un internat pour aveugles ;

« 2. Placement comme externe dans une crèche pour aveugles ;

« 3. Placement comme externe dans une crèche pour les voyants ;

« 4. Formation surveillée à domicile ou en nourrice. »

Ce texte n'a pas donné satisfaction aux spécialistes américains, qui auraient désiré que le Congrès marquât ouvertement sa préférence pour l'éducation dans la famille. Leur porte-parole, Miss Totman, demanda qu'il fût pris acte de leurs regrets de ne pas voir les éducateurs d'aveugles s'engager résolument dans cette voie (4).

Aux Etats-Unis, nous le savons, on est farouchement opposé à ce que l'on appelle l'« institutionalisation » des jeunes aveugles et des faibles de la vue. Il est bien certain que, de toutes les solutions laissées

---

(1) A ce but, répondent *Instructions pour la première éducation des enfants aveugles*, publié par l'Association Valentin-Haüy, déjà cité ; Marie-Claire Valet-Bellot : *Les enfants aveugles et nous* (1954).

(2) Ce stade, qui commence avec la quatrième année, peut être étendu jusqu'à 7 ou 8 ans, lorsqu'il s'agit de déficients qui se sont trouvés retardés.

(3) Version française des Résolutions, p. 1. L'anglais a servi de langue de rédaction. Nous avons protesté contre la mauvaise qualité du texte mis à la disposition des pays de langue française.

(4) Cf. compte rendu de la conférence, p. 193.

à la disposition des parents pour l'éducation des plus jeunes d'entre eux, la plus détestable est leur admission dans un établissement pour aveugles d'âge scolaire, même si l'enfant a déjà 6 ou 7 ans. A cet âge, surtout s'il a été quelque peu surprotégé, s'il est insuffisamment « débrouillé », son confinement en internat — avec tout ce que cela comporte de sécheresse, de régularité, en un mot, de discipline — provoque un choc dont il est difficile de prévoir les retentissements. Et si, comme malheureusement cela se produit, l'établissement n'a pas d'organisation spéciale pour les tout petits, si ceux-ci sont mêlés aux grands, dans les mêmes locaux, la même cour de récréation, voire le même dortoir, il est impossible d'évaluer le dommage que prépare cette promiscuité.

Les partisans de l'arrachement de l'enfant à la famille arguent que, généralement, celle-ci est incapable de s'en occuper intelligemment, de comprendre les besoins spéciaux que crée l'infirmité et d'y pourvoir. Ou la mère n'a pas le temps, ou elle manque de compétences, ou les deux à la fois. Au reste, on ne saurait dire si les effets de la surprotection ne sont pas aussi néfastes que ceux du rejet. Dans ces conditions, l'enfant n'est-il pas mieux dans la chaude et compréhensive atmosphère d'une de ces formations maternelles dont les *sunshine homes* anglais nous offrent le modèle (1). Entièrement distincts de toute école d'aveugles, ces établissements ne coupent que partiellement les ponts entre eux et les familles, dans lesquelles ils replongent les enfants le plus souvent possible.

Dans les grandes villes, la solution idéale paraît être celle qui a été adoptée par l'Ecole de Puériculture de la Faculté de Médecine de Paris, boulevard Brune. On sait que l'élévation du taux de survie des prématurés a eu pour conséquence l'apparition d'une affection oculaire, la fibroplasie rétrolentale, qui achemine vers la cécité un certain pourcentage (2) des enfants nés dans ces conditions. Boulevard Brune, comme dans toutes les pouponnières du monde où les bébés commençaient leur vie dans des incubateurs, la rançon du progrès se payait d'un certain nombre de cécités. Naguère, une fois la séquelle oculaire jugée irrémédiable, la médecine se serait désintéressée de ces enfants. Dans l'intérêt qu'elle prend aujourd'hui aux conséquences psychologiques et sociales de la cécité, il faut voir une preuve de l'extension croissante du principe de la médecine réparatrice au domaine sensoriel. Dans ce domaine, comme sur les plans moteur et mental, l'action médicale et l'action pédagogique ne sauraient être complètes si elles s'ignorent, s'il existe entre elles solution de continuité et absence de co-pénétration.

C'est en 1952, à l'instigation de Mme Valet-Bellot et du docteur Rossier et à l'imitation de ce qui se faisait en Angleterre et aux Etats-Unis que fut ouvert le Jardin Ensoleillé de l'Ecole de Puériculture. Que leur cécité soit due ou non à la fibroplasie, qu'ils soient nés ou non à l'Ecole, y sont admis les déficients de la vue âgés d'au moins 18 mois. Au-dessous de cet âge, la présence constante de la mère est jugée trop nécessaire pour qu'il soit question de lui enlever l'enfant, ne serait-ce que quelques heures par jour. Les buts poursuivis correspondent à ceux que se proposent d'atteindre toutes les formations

(1) Consulter la collection des vingt dernières années des rapports annuels du National Institute for the Blind, de Londres.

(2) Ce pourcentage varie avec le poids de l'enfant à la naissance. Selon les auteurs, les chiffres oscillent de 5 à 10 %. Il semble qu'il tende sérieusement à s'abaisser.

de ce type : conquête de l'indépendance motrice (gestuelle et ambulatoire), acquisition des suppléances sensorielles : socialisation des attitudes (1). La tâche initiale consiste à décider les mères à amener leur bambin au Jardin Ensoleillé, ou à organiser des circuits pour le ramassage des enfants, le matin et leur redistribution aux familles, le soir. Nous retrouvons ici une difficulté déjà évoquée (ch. IV) à propos des amblyopes et de l'éducation des aveugles dans des classes spéciales annexées à certaines écoles publiques de voyants.

Depuis longtemps, en France, on avait senti la nécessité de faire quelque chose pour les tout jeunes déficients visuels. L'exemple était venu d'Allemagne où presque toutes les écoles spéciales avaient leur *kindergarten*. C'était le temps où l'on attendait beaucoup de l'application aux aveugles des méthodes Froebel et Montessori. Mais la dispersion des sujets sur tout le territoire avait toujours représenté un obstacle. Redevenue active aujourd'hui, la classe maternelle de l'Ecole Braille, à Saint-Mandé, dont la création est déjà ancienne, a connu des fortunes variées. Certaines années, elle s'est trouvée réduite à un ou deux élèves. Même lorsqu'ils résidaient à Paris ou dans la proche banlieue, les parents refusaient de se séparer de leur enfant pour en faire si précocement un interne. On ne peut guère les blâmer de cette résistance à ce qui leur apparaissait inconsciemment comme une forme de rejet. On ne peut pas non plus blâmer les institutions de jeunes aveugles de regretter les effets de cette opposition. Tout enfant aveugle dont l'éducation a été mal conduite jusqu'à 8 ou 10 ans souffrira toute sa vie de ce mauvais début. Mais que faire?

Les Américains ont beau jeu de s'en prendre à l'« institutionalisation » des jeunes aveugles, eux qui disposent de tout un réseau de home teachers pour l'initiation des parents. L'éducation dans la famille, aussi prolongée que possible, représente incontestablement l'idéal vers lequel on doit tendre, mais à la condition formelle qu'on puisse assurer l'éducation des parents. Tant que nous n'aurons pas mis sur pied une organisation appropriée, il nous faudra, en France, tirer le meilleur parti possible des solutions de fortune :

1. Rédaction et distribution de tracts, de notices, de brochures, qui ne portent leurs fruits qu'à partir d'un certain minimum de culture des parents et à partir de certaines conditions sociales (présence de la mère au foyer) ;

2. Fréquentation d'un jardin d'enfants ordinaire, à condition que la jardinière se prête à l'expérience, qu'elle veuille bien elle-même s'initier aux délicats problèmes que soulève la cécité ou la quasi-cécité et peut-être aussi que l'effectif de la classe ne soit pas trop élevé ;

3. Orientation vers un internat spécialisé, lorsque vraiment le maintien dans la famille est tout à fait contre-indiqué — et, comme il y aura sans doute longtemps encore des cas de ce genre, les formations du type *sunshine homes* ne sont pas sur le point de disparaître complètement.

---

(1) Sur ce point, cf. l'article signé A. Rossier et G. Pirault, dans *Activités Sociales*, janvier 1955. Plus généralement, voir : Harriett Totman : *What shall we do with our Blind Babies;* Berthold Lowenfeld : *The Blind Preschool Child;* Gertrude Van Den Broek : *Guide for Parents of a Preschool Blind Baby; The Care of Blind Baby* (Nat. Institute for the Blind Bulletin, n° 6, dernière édition, London, 1937). Norah Gibbs : *The care of young blind children*, idem, Bulletin n° 18, 1948.

Au demeurant, quelle que soit la forme sous laquelle elle sera administrée, l'éducation des tout jeunes déficients de la vision doit être totale, s'adresser à toute la personnalité. Ce que nous allons dire ci-après des aspects de l'éducation à l'âge scolaire pourrait être appliqué ici.

C - Le déficient visuel d'âge scolaire

D'après la statistique (1), sur 1.701 aveugles de moins de 20 ans (soit 4 % seulement du total des aveugles français), on n'en compte que 199 (soit 12 %) de moins de 5 ans. Mais ces chiffres ne dosent pas exactement l'importance relative des groupes considérés. Et ceci pour les raisons suivantes :

1° Le recensement comporte des erreurs. Nous avons notamment relevé la suivante. Dans le département du Morbihan, par suite sans doute d'une déclaration imprécise ou incomplète, la population de l'école pour jeunes filles aveugles d'Auray (39 unités, d'après l'enquête à laquelle nous nous sommes livrés) a été imputée visiblement à la rubrique « âge non déclaré », alors que, dans sa quasi-totalité, elle aurait dû être répartie dans les tranches d'âge scolaire (5 à 19 ans). En admettant qu'aucune autre erreur n'ait été commise, il s'ensuivrait déjà que le nombre des aveugles de moins de 20 ans passerait de 733 à 772 pour le sexe féminin, 1.701 à 1.740 pour les deux sexes ;

2° Les tranches d'âge envisagées par les statistiques officielles (0-1, 2-4, 5-9, 10-14, 15-19) répondent mal aux conditions de scolarisation des jeunes aveugles. D'une part, beaucoup parmi ceux-ci sont encore dans des établissements d'enseignement après 20 ans (cf. ch. IV) ; d'autre part, beaucoup d'enfants de 5, 6 et même 7 ans relèvent de la formation préscolaire plutôt que des disciplines scolaires proprement dites ;

3° Il est bien probable que la proportion 7 pour 100.000 des déficients visuels de moins de 4 ans reflète fort mal la réalité. En 1946, date du recensement, les parents n'avaient encore aucun intérêt pécuniaire à déclarer aveugle un enfant qui l'était pourtant au regard de la définition légale (2), *a fortiori* si l'enfant conservait quelque usage de la vue. Ils avaient, au contraire, toutes sortes d'excellentes raisons d'ordre affectif ou social pour repousser cet étiquetage indiscret et pénible.

Entre 5 et 9 ans, la proportion passe à 10,5 pour 100.000 enfants du même âge, puis à 17 entre 10 et 14 ans, atteint 21 entre 15 et 19 ans. Ce triplement du taux initial s'explique moins, croyons-nous, par l'apparition de cas franchement nouveaux imputables aux accidents de jeux ou aux maladies qui sont en relation avec la puberté, que par l'évolution vers une déficience oculaire bien caractérisée d'affections déjà manifestes avant 5 ans (cataractes, glaucomes congénitaux). A 8 ou 9 ans déjà, à 11 ou 12 ans surtout, l'enfant n'arrive plus à suivre dans les classes ordinaires. Alors seulement on se résigne à accepter l'évidence et à rechercher pour lui un mode d'éducation mieux approprié à son état.

---

(1) *Recensement général du 10 mars* 1946. Vol V : *Infirmes.*

(2) L'attribution d'une allocation aux parents d'enfants invalides ou aveugles, prévue par la loi du 2 août 1949, n'a été mise au point que par un décret du 14 mars 1952.

Si, pour l'administration d'un traitement éducatif adéquat, on substituait la notion de déficience virtuelle à celle de déficience actuelle, le nombre des sujets d'âge préscolaire justiciables d'un tel traitement s'élèverait sans doute. En ce qui concerne les aveugles, il atteindrait peut-être 20 à 25 % du nombre des mineurs de cette catégorie. L'action normalisante pourrait ainsi être commencée plus tôt. A l'âge scolaire, on n'aurait vraiment à faire œuvre originale qu'en faveur des enfants qui arrivent à l'infirmité dans cette période de leur vie.

A l'âge qu'ont leurs élèves, les institutions spéciales ne devraient guère avoir qu'à poursuivre et à développer cette action normalisante. Au lieu de cela, il leur faut bien souvent l'entreprendre ou la reprendre à la base. Et cela conjointement avec l'octroi de la culture générale et la formation professionnelle. Là gît toute la difficulté. Aussi, bien que des progrès méritent d'être enregistrés, trop souvent encore, nos établissements spéciaux, passant à côté de ce qui devrait être leur grand œuvre, leur fonction essentielle, se préoccupent plus d'instruire que de normaliser.

Par « normaliser », nous entendons : rendre normal, rapprocher le plus possible de l'être normal. Cela implique, quel que soit l'âge auquel on s'en préoccupe, une intervention sur tous les aspects de la personnalité : physique, sensori-moteur, intellectuel, affectif, social.

1. *La normalisation physique*

Nous n'avons pas eu le loisir de rechercher si les conditions d'hygiène dans les internats de voyants étaient, il y a un siècle un quart, aussi déplorables qu'elles l'étaient dans la vieille Institution de Paris avant son installation dans des bâtiments neufs boulevard des Invalides (1). Nous ne savons pas non plus si cette proportion était normale pour l'époque, mais nous sommes stupéfaits de constater qu'il y a seulement soixante-dix ans, 10 à 11 % des élèves de notre grande école mouraient en cours de scolarité (2). Et il faudrait encore tenir compte de ceux qui disparaissaient prématurément après leur sortie de l'école, avant même d'avoir pu se créer une situation (3).

La principale cause de cette hécatombe était sans doute la tuberculose. Mais la cécité et les mœurs scolaires auxquelles elle contraignait (présence en internat dans une grande ville, onze heures de travail par jour, brièveté des vacances) porte aussi, indirectement, leur part de responsabilité. Il fallait avant tout apprendre, s'exercer, pour réussir en dépit du handicap. Dans les établissements pour déficients, plus qu'ailleurs peut-être, l'application des examens médicaux systématiques (radiologiques, sérologiques ou autres) et des règles de l'hygiène scolaire s'imposait. Pour certains sujets, derrière l'infirmité, il importe de déceler si la maladie qui l'a causée n'est pas évolutive, afin d'en limiter les effets. Au surplus, tous les anormaux sensoriels ont besoin de jouir de la meilleure santé possible car, pour eux, la lutte pour la vie est plus âpre que pour quiconque : s'ils veulent soutenir la concurrence avec les normaux, il leur faut au moins autant de capacité de résistance.

---

(1) Sur les conditions d'hygiène dans la vieille Institution. cf. notre *Vie et Œuvre de Louis Braille*, ch. II.

(2) Voir (Appendice E) la statistique dressée par Edgard Guilbeau.

(3) Voir (Appendice F) la statistique dressée par Ph. Thomas.

Ce serait une erreur d'imaginer que, dans une école d'aveugles, l'ophtalmologiste n'a rien d'autre à faire que d'empêcher de souffrir ou d'intervenir en cas d'accident. Il en était peut-être ainsi autrefois. On était aveugle : c'était une affaire classée. On sait mieux aujourd'hui quelle valeur humaine et pratique représente la conservation ou l'amélioration d'un reste de vision, voire la restitution d'un peu de vue à un enfant qui n'en avait plus.

Autrefois, on ne se souciait guère non plus de la réparation des séquelles de la cécité. Nous avons cité ailleurs (1) le souvenir qu'une jeune fille avait conservé de son professeur de piano « dont les yeux grands ouverts et voilés de taies lui faisaient horriblement peur quand elle était petite ». Que de bons musiciens n'ont peut-être pas réussi dans la vie comme ils le méritaient, simplement parce qu'on avait négligé d'ouvrir les paupières soudées, d'arrêter une suppuration ou une inflammation tenace, de corriger un strabisme trop accusé, d'adapter un moignon au port d'une prothèse. Tant qu'un œil sert à quelque chose, si peu que ce soit, ou que quelque espoir subsiste, on comprend qu'on hésite à y toucher uniquement pour des raisons esthétiques. Mais lorsqu'il s'agit d'un œil mort et impressionnant, ces raisons prennent du poids.

Et ce n'est pas seulement à des fins professionnelles et au moment de lancer les sortants dans la vie que l'école doit envisager le problème. Sait-on jamais quel trouble peut provoquer chez un enfant le sentiment d'une défiguration? Sans compter qu'on ne connaît pas non plus la part de responsabilité des petites laideurs qui accompagnent parfois la cécité dans la répulsion instinctive qu'elle inspire. L'école ne s'est pas toujours suffisamment souciée de l'impression que pouvait produire le spectacle de certaines disgrâces sur les visiteurs qu'elle attirait dans ses murs (2). Moins le public aura de motifs d'apitoiement, plus l'enfant se sentira en sécurité. Un physique agréable est pour lui au moins aussi précieux que la connaissance de la règle de l'accord des participes. La grande œuvre anglaise, National Institute for the Blind, n'a pas hésité à nantir de prothèses oculaires ceux des tout jeunes enfants de ses *sunshine homes* qui se trouvaient défigurés par l'absence d'un organe normal. Pourquoi n'érigerait-on pas en règle une telle initiative, à l'âge préscolaire comme à l'âge scolaire. S'en remettre aux familles, c'est oublier que, par cupidité, gêne pécuniaire, incompréhension ou négligence, certains milieux sont trop portés à différer de telles interventions dont ils ne saisissent pas la nécessité psychologique et sociale.

Du point de vue social, toute diminution visuelle notoire a des résonances si sérieuses que toute particularité supplémentaire mérite d'être prise en considération. Une perte de cheveux précoce (chez une jeune fille notamment), une mauvaise implantation dentaire, un défaut de prononciation, une légère dureté d'oreille, une imperceptible scoliose, tout ce qui, au regard des grandes choses de la vie, n'a que peu d'importance quand l'individu est par ailleurs normal, se trouvent ici affectés d'un coefficient spécial. Au code de déontologie médicale des écoles pour aveugles et faibles de vue, nous voudrions aussi que figurât en bonne place une rubrique « Hérédité ». La cécité ou l'am-

---

(1) *Av. et Soc.*, ch. II, paragr. C.

(2) La littérature réaliste n'a pas manqué d'en tirer un élément d'impressionnisme. Cf. Lucien Descaves : *Les Emmurés*, ch. I (éd. 1925, p. 12). Plus récemment, Elie Maire : *Chez les Sœurs aveugles de Saint-Paul* (éditions Alsatia).

blyopie ne sont pas nécessairement héréditaires : la proportion de celles qui le sont n'est même pas très élevée ; mais il en est tout de même qui sont nettement à caractère familial. Les réactions sociales au risque de transmission de l'infirmité sont très vives (1). En négligeant d'avertir systématiquement à leur majorité, ceux qui portent en eux ce risque, on n'est pas seulement coupable envers ceux-là, mais aussi envers ceux qui sont indemnes. Ces derniers, à l'heure du mariage, auront d'autant plus à souffrir de la généralisation, qu'on aura laissé se multiplier les exemples de transmission héréditaires d'une affection oculaire.

Plus généralement, tout diminué, à sa sortie de l'école, devrait être pourvu de son « connais-toi toi-même » physiologique et psychologique. Ce papier lui servirait peut-être autant dans la vie que son Certificat d'Etudes.

La plupart des tics liés à l'altération de la vision s'acquièrent dans la prime enfance (2). La lutte contre ces « blindismes » relève donc de la prévention plutôt que d'une thérapeutique d'ailleurs délicate. C'est là surtout l'œuvre de la formation préscolaire. Pourtant, lorsqu'à l'âge scolaire, on les rencontre comme séquelles d'une mauvaise éducation précoce ou, chez certains sujets, comme conséquences d'une cécité plus récente, il importe tout de même de les combattre. Leur persistance chez les aveugles adultes dont l'infirmité remonte à l'enfance semble bien prouver qu'on n'a pas accordé à cette tâche autant de temps et de soin qu'à la culture intellectuelle ou à la formation professionnelle de ces sujets.

On s'accorde à reconnaître qu'il n'est peut-être pas de meilleur remède aux blindismes que les activités corporelles normales. La littérature soulignant les bienfaits de l'éducation physique pour les aveugles est d'ailleurs si abondante (3) que nous n'avons pas à justifier ici l'importance de cet enseignement. Mais nous nous trouvons malheureusement là en présence d'un des plus beaux exemples de hiatus entre la théorie et la pratique. L'Institution Nationale, qui ne se serait certainement pas privée pendant plus d'un mois de professeur de mathématiques ou d'harmonie, est demeurée pendant plusieurs années sans professeur de gymnastique, sans compter que, quelques années auparavant déjà, du fait de l'état de santé du titulaire, cet enseignement n'était dispensé que fort irrégulièrement. Aujourd'hui, cette anomalie, un peu trop criarde, a disparu. Du point de vue de la qualité de l'enseignement et du fait de l'introduction de la gymnastique corrective (chez les jeunes filles seulement, il est vrai), on peut même parler de progrès. Mais du point de vue du temps que chaque élève consacre à cette discipline, il y a régression par rapport à la période 1880-1914 (4).

---

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. V, paragr. B.

(2) *Av. et Soc.*, ch. IV, paragr. A.

(3) Citons : Dufau : *Des Aveugles* (1850, p. 81-102) ; Guadet : *Discours* (*Palmarès Inst. Nat.*, 1859) ; de la Sizeranne : *Notes sur les aveugles* (1893) 11.93-111 ; P. Villey : *Le monde des aveugles* (1914), ch. VII ; les articles du *Valentin Haüy*, notamment ceux qui ont été reproduits dans *Les Etudes Pédagogiques*, de Villey et Pérouze (1923), p. 33-41.

(4) A cette époque, 2 heures à 2 h. 30 par semaine étaient consacrées aux leçons de gymnastique. Aujourd'hui, chaque élève n'y est guère soumis qu'une demi-heure par semaine.

A l'Institution Nationale, nous l'avons déjà observé (ch. III), un certain nombre de disciplines essentielles sont assurées par des vacataires ou des indemnitaires. L'éducation physique est bien entendu du nombre. Les actes administratifs ne font ici que traduire la fausse hiérarchisation des valeurs pédagogiques. L'importance insuffisante accordée à la culture physique pendant toute une période ne révèle-t-elle pas tout simplement une absence de doctrine sûre chez ceux qui présidaient alors, de près ou de loin, aux destinées de nos écoles spéciales? Qui, parmi eux, connaissait ne serait-ce que l'essentiel de la documentation que nous avons rappelée plus haut? Qui du moins s'en était imprégné? (1).

2. *La normalisation intellectuelle*

Qu'on ne s'attende pas à nous voir traiter ici de l'objet ordinaire de l'enseignement primaire (lecture, français, calcul, etc.). Dans ce qu'il a de spécifique, l'enseignement aux déficients de la vue doit tendre à lutter contre les effets de la diminution visuelle. Or, celle-ci, on le sait, l'incline vers l'égocentrisme, le verbalisme, la répugnance à l'action. Ces particularités n'ont pas seulement des incidences sociales (voir plus loin) ; elles tendent à orienter les fonctions intellectuelles vers une structure spéciale. L'école qui ne s'en préoccupe pas n'atteint pas son but.

A propos de l'inadaptation des programmes et des manuels, nous avons déjà montré (chap. IV, paragr. A et B) combien souvent on tourne le dos à ce but. La substitution des leçons de connaissances aux leçons de choses est notamment responsable du développement du verbalisme et de l'inertie motrice dont la conséquence est l'égocentrisme intellectuel. Ce n'est cependant pas que les avertissements et les exhortations aient manqué, mais là encore, un abîme sépare la théorie de la pratique.

Dans une classe d'aveugles, au niveau primaire tout au moins, tout devrait reposer sur la leçon de choses. Nous nous sommes déjà expliqué sur ce point. A ce stade, il ne devrait y avoir qu'une classe : celle des travaux manuels éducatifs. L'idée n'est pas nouvelle. Il y a longtemps que Maurice de la Sizeranne réclamait « l'atelier de choses » (2) et Pierre Villey, le « professeur d'adresse », les « jardins scolaires » (avec clapier, basse-cour, aquarium) (3), la culture méthodique du sens de l'orientation (4). Nous voudrions bien savoir où tout cela existe autrement qu'à l'état rudimentaire ou intermittent.

Car, pour lutter contre l'égocentrisme, le verbalisme, l'apathie, il ne suffit pas de « montrer », de faire circuler des objets — ce qu'on

---

(1) Dans une série d'articles publiés entre les deux guerres dans *Le Valentin Haüy* sous le titre : *Le Grand Œuvre de notre Pédagogie* et dans lesquels nous exposions déjà l'essentiel des idées que nous développons dans ce chapitre, nous avons dénoncé en termes clairs, mais sans succès, cette carence de notre enseignement.

(2) De la Sizeranne : *Notes sur les aveugles* (1893), p. 144. Voir également p. 132-137 et p. 154.

(3) Villey : *Pédagogie des aveugles* (1922), ch. VI, paragr. IV.

(4) *Ibid.*, ch. V.

fait d'ailleurs très insuffisamment (1). Il faut faire manipuler, monter, démonter, en un mot agir. Et cela, plus sur des objets naturels que sur des modèles (2), de préférence avec de vrais outils, des ustensiles courants, des appareils du commerce. Certes, il y a beaucoup à tirer des jouets (3), mais il faut surtout les utiliser comme tels, c'est-à-dire les mettre entre les mains des jeunes aveugles à l'âge où on les destine aux petits voyants.

Dans le domaine de l'initiation à la vie pratique, de réels progrès ont été accomplis depuis une vingtaine d'années à l'Institution Nationale du moins. Les connaissances des garçons sur le matériel et les techniques de la vie courante et de la vie artisanale sont bien supérieures en nombre et en qualité à ce qu'elles étaient autrefois. Le programme de sciences usuelles de la classe de Fin d'Etudes Primaires y est sans doute pour quelque chose. S'il avait été conçu spécialement pour les aveugles, on ne l'aurait peut-être guère mieux rédigé. Les activités pratiquées dans la classe de Travaux Manuels Educatifs et dans les séances de préformation professionnelle procèdent de plus en plus de la doctrine du *learning to do by doing* (apprendre à faire en faisant). On tend ainsi à mettre les jeunes aveugles en mesure de s'adapter, presque au pied levé, à des situations nouvelles. C'est précisément ce que suppose, nous l'avons vu (ch. III), l'introduction des aveugles dans le circuit économique général.

Mais l'esprit, autant dans son contenu que dans sa forme, y trouve aussi son compte. « Learning to do by doing » implique « learning by doing ». C'est au fond le principe de l'Ecole Nouvelle et des Classes Actives. Plus que toute autre l'école pour handicapés visuels doit préparer à la vie (4). Il n'y a pas d'autre manière de le faire que de plonger dans la vie, d'imiter la vie. A chaque âge, la méthode qui lui est propre.

Pour les plus petits, ce sera d'abord le jeu. L'enfant voyant a cent occasions d'observer le facteur, l'agent, le receveur d'autobus, l'épicier, le maçon. Par là, il est porté à les imiter. La seule chance qu'a le diminué visuel de se faire une idée de ces personnages, c'est de jouer au facteur, à l'agent, etc., déguisé en facteur, en agent, maniant les attributs ou les outils de la profession (5).

Plus tard, l'application à ces enfants de la méthode des enquêtes leur sera probablement fructueuse. Non seulement l'élève retiendra mieux ce qu'il aura lui-même découvert, ce sur quoi il se sera person-

---

(1) Avant la dernière guerre, à l'Ohio State School for the Blind, un crédit de 45.000 dollars était affecté à la construction de maquettes pour les classes (Cf. *The Teachers Forum*, mars 1939). Mais la volonté de montrer est peut-être plus utile que l'abondance du matériel.

(2) Cutsforth, dénonçant « the subversion of the objective method » (*The Blind in School and Society*, ch. III, paragr. 4) remarque que la reproduction de la réalité n'est pas la réalité, qu'une grenouille en porcelaine est bien différente, par exemple, d'une grenouille vivante, même pour le toucher.

(3) Cf. F. Le Guével : *En feuilletant un catalogue de jouets* (*Le Valentin Haüy*, n° 6, 1938 et n° 1, 1939).

(4) P. Villey (*Pédagogie des aveugles*, ch. X) a éloquemment plaidé cette cause de la préparation à la vie.

(5) Une série de tests administrés il y a vingt ans à de jeunes aveugles vivant à Paris depuis plusieurs années nous a montré combien peu étaient capables de reconnaître un certain nombre d'objets qui s'offrent au regard de tout petit voyant, un bâton d'agent, par exemple.

nellement informé — ce qui est vrai aussi pour le voyant — mais il acquerra ainsi des habitudes d'initiative et d'action et l'on sait combien cela est pour lui une nécessité. On invoquera que l'internat limite considérablement le champ d'application de cette méthode. Ce n'est pas une raison pour ne pas y recourir lorsque cela reste possible. A l'intérieur même de la maison, beaucoup d'informations peuvent être recueillies directement par l'enfant et puis — l'expérience nous l'a prouvé — on peut tirer un grand parti des sorties et des vacances, à condition d'établir à l'avance un programme en rapport avec les possibilités d'enquête (région habitée, profession des parents, goûts personnels) de chaque enfant (1).

* * *

Vis-à-vis des enfants qui ont conservé quelque reste de vision, l'école d'aveugles a des devoirs spéciaux, qu'elle ne soupçonne pas toujours. Nous ne devrions pas avoir à parler des vrais amblyopes qui se trouvent égarés dans nos institutions d'aveugles, par suite d'une organisation insuffisante ou d'une mauvaise orientation. Pourtant, pour ceux-là mêmes il faut faire quelque chose, de façon qu'ils n'aient pas trop à souffrir de leur co-éducation avec les aveugles. En ce qui concerne la lecture, la prudence s'impose ; s'ils ont été envoyés dans une école d'aveugles, il faut présumer que ce n'est pas tout à fait sans raison et les entraîner à la lecture manuelle. Par contre, à moins d'une contre-indication médicale, ce serait les désocialiser que de ne pas entretenir chez eux la pratique de l'écriture, voire celle du dessin ; ce serait nuire à leur éducation que de ne pas les inciter à faire toutes les observations visuelles qui leur sont encore permises. Le facteur fatigue est sans doute ici le plus important à considérer.

D'une façon générale, tout reste de vision, si minime soit-il, doit être utilisé. Parmi les partiellement voyants — comme parmi les totalement aveugles, d'ailleurs — beaucoup d'élèves éprouvent quelque difficulté à globaliser par synthèse à partir des données analytiques fournies par le toucher. Pourquoi, quand cela demeure possible, ne pas les aider à former avec leurs yeux des images d'ensemble, quitte à les obliger ensuite à recourir à leurs doigts pour la perception des détails? Pour l'enseignement des sciences aux aveugles totaux, il serait souvent souhaitable que fussent traduits par des différences de relief les détails qui sont ordinairement figurés par des teintes diverses sur les moulages à l'usage des voyants. Ce dernier matériel, avec ce qu'il présente parfois de conventionnel (figuration en bleu des veines et du cœur droit, en rouge des artères et du cœur gauche), a du moins le mérite d'être plus parlant pour les partiellement voyants que ne le serait un équipement didactique spécialement conçu pour les aveugles. Dans certains cas, il suffirait de bien peu de chose pour aider les possesseurs de résidus visuels à édifier des perceptions globales. Pourquoi, par exemple, les obliger à apprendre la géographie sur

(1) Depuis quelques années, les méthodes actives ont été mises à l'honneur à l'Institution des Aveugles de Villeurbanne. On y pratique le travail sur fiches et même l'imprimerie. En Amérique, on a appliqué aux aveugles le Dalton Plan, qui consiste, on le sait, à ne pas faire de leçons aux élèves, mais à leur donner des indications de recherches, de travaux.

des cartes de coloration uniforme, alors qu'il serait si simple de teinter en bleu les mers et le tracé des cours d'eau, en vert les régions d'élevage, en noir les bassins houillers, etc.

En ce qui nous regarde, nous avons insisté pour que notre classe de sciences fût équipée d'un bon éclairage, afin que les partiellement voyants pussent profiter au maximum de leurs perceptions. Ceux qui conçoivent la cécité comme la vie dans le noir (1) seraient peut-être surpris de nous y voir pratiquer des réactions colorées ou des expériences comportant des constatations visuelles. Parmi les élèves authentiquement aveugles (en ce sens qu'ils ne perçoivent pas les formes) il en est qui peuvent néanmoins se rendre compte du virage du tournesol ou de la couleur de la solution cupro-ammoniacale (par transparence notamment). Pourquoi les priverait-on de ces éléments concrets? Ceux qui, du fait de leur cécité trop absolue ne peuvent profiter directement de ces observations ne sont pas pour autant lésés — et d'ailleurs ne se sentent pas du tout humiliés de leur infériorité. Pédagogiquement, le témoignage des camarades a beaucoup plus de valeur que la froide affirmation du livre et même que les allégations du maître.

Pour être totale, l'école d'aveugles doit encore penser à ceux de ces élèves qui ont vu assez longtemps et suffisamment bien pour être classés dans la catégorie des « visualisants » (2). En négligeant d'utiliser et d'entretenir les souvenirs visuels parfois très vifs et très précis qu'ils ont conservés, elle les plonge davantage dans la cécité, au lieu de les en faire sortir, comme ce serait son rôle. Lorsqu'il s'agit d'un non-visualisant, il faut se méfier de l'abus des termes qui sont dépourvus pour lui de toute réalité mentale (3), ou n'ont qu'une réalité d'emprunt (images-substituts) (4). Mais, dans le magasin d'images d'un sujet qui a perdu la vue à 12 ou 14 ans, il est bien rare qu'on ne puisse trouver quelque point d'appui d'ordre objectif ou esthétique. Chez ces sujets, l'excitation (tactile, auditive ou même verbale) déclenche des structures de type visuel qui tendent à rapprocher leur univers mental de l'univers des voyants. Cette faculté s'émousse peut-être avec l'âge (5), mais elle est encore vive chez l'adolescent.

Bien entendu, cela n'implique pas qu'on doive se contenter pour eux d'évocations verbales. La stimulation concrète demeure là encore une nécessité, ne serait-ce qu'à cause des défaillances de la mémoire ou de l'incessante évolution des créations humaines, qui fait qu'une image recueillie il y a dix ans n'est plus tout à fait valable aujourd'hui.

Qu'il s'agisse d'aveugles complets, d'anciens voyants ou de partiellement voyants, il importe de tirer parti de tous les moyens d'éducation. L'ouïe pourrait être pour les déficients visuels autre chose que le récepteur de l'enseignement oral. Partout où cela est possible, il faut, non seulement rendre audible ce qui n'est que tactile — cela, nous l'avons déjà dit, fait gagner du temps — mais aussi s'ingénier à convertir le visuel en sonore. Si le recours à la cellule photo-électrique est coûteux et bien souvent délicat, la substitution

(1) Cf. *Av. et Soc.*, ch. II, paragr. A.

(2) Cf. *Av. et Soc.* ch. I, paragr. D.

(3) Cf. P. Henri : *Cécité et Verbalisme. Journal de Psych.*, avril-juin 1948, p. 216-240.

(4) *Id.*, *La vie des aveugles*, ch. II, p. 44.

(5) Cf. P. Villey : *La persistance des images visuelles dans la cécité, Journal de Psych.*, novembre-décembre 1930, p. 689.

d'un buzzer ou d'une sonnerie à une lampe-témoin est bien peu de chose. La place que tient le cinéma éducatif dans l'enseignement des voyants devrait être occupée par le disque dans l'enseignement des aveugles. Nous ne pensons pas tellement à l'audition de textes, littéraires ou autres, qui risque, nous l'avons déjà dit, de cultiver la passivité et le verbalisme — mais surtout à la concrétisation des leçons. Faire entendre la voix d'Hitler ou du général de Gaulle, des cris d'animaux, des bruits naturels (vent, chute d'eau), industriels (rythme d'un moteur) ou sociaux (foule), enregistrés sur disque ou sur film, cela n'a peut-être pas la valeur des gravures des manuels, mais c'est tout de même du concret, du vivant.

3. *La normalisation affective*

La lecture de certains ouvrages, américains pour la plupart (1), laisse un peu l'impression que la privation ou l'affaiblissement de la vue inclinent nécessairement vers certaines perturbations affectives : blocage, sentiment d'insécurité ou d'infériorité, agressivité ou retirement, édification de phantasmes, régressions érotiques, etc. Ce qu'il faut plutôt en retenir, c'est que certains sujets n'arrivent pas à s'ajuster à leur infirmité et que, chez d'autres, les formes d'ajustement sont anormales et provoquent les réactions du milieu. Il semble d'ailleurs bien établi aujourd'hui que l'attitude de l'entourage (et notamment des parents) est pour beaucoup dans la genèse ou le développement des troubles enregistrés, aussi bien que dans l'orientation vers telle ou telle forme d'ajustement (2).

Quoi qu'il en soit du caractère ou de l'origine de ces perturbations, l'Ecole se trouve en face de problèmes qu'elle ne peut ni ignorer ni négliger. Aussi faut-il féliciter les établissements qui se sont assuré les services d'un « psychiatre ». Le titre de « médecin psychologue » aurait peut-être moins effrayé les élèves et les familles. Mais ce n'est là qu'un détail. Deux écueils sont ici à éviter : 1° qu'on n'envoie au psychiatre que les cas limites, les sujets manifestant des signes nosologiques précis (épileptiformes ou autres) ou les caractériels qui troublent la discipline scolaire ; 2° que le spécialiste, amené à s'intéresser aux inflexions de personnalité qui ne font que singulariser certains sujets, se borne seulement à des examens, des tests aboutissant à une mise en fiches d'où il sortira peut-être d'intéressantes monographies, mais d'où sera exclu tout souci thérapeutique immédiat.

De ce dernier point de vue, l'Ecole ne sera totale que si elle organise une collaboration systématique entre le service médico-psychologique et les maîtres. Par maîtres, nous entendons l'ensemble des éducateurs, aussi bien les surveillants que les professeurs. Assurément ces derniers n'ont pas attendu l'arrivée d'un psychiatre dans leur établissement pour se préoccuper des « problèmes » que présentent leurs élèves. Mais leur intervention serait beaucoup plus efficace s'ils avaient la possibilité de confronter leurs observations avec celles du spécialiste et de les interpréter à la lumière de l'expérience et de la science de celui-ci.

---

(1) C'est un peu l'impression que donne le livre de Cutsforth : *The Blind in School and Society*, si suggestif pourtant à beaucoup d'égards.

(2) Cf. Vita Sommers : *Influence of parental Attitudes*, op. cit.

Le corps médical de l'établissement ne se refuserait sans doute pas à des colloques, si on prenait la peine de les provoquer. Peut-être même trouverait-il qu'ils sont à profit commun. L'argument du secret professionnel, que brandissent notamment assez volontiers les assistantes sociales, soucieuses à bon droit de ne pas s'attirer de désagréments, ne saurait être présenté comme un obstacle à la réalisation de ce programme. D'abord, les professeurs, comme tous ceux que leurs fonctions amènent à savoir ce qui n'est pas de notoriété publique, sont liés par la même obligation de ne pas le divulguer. Ensuite, s'il est de l'intérêt de l'élève que tous ceux qui sont en contact avec lui soient avertis de l'existence de certains faits (somatiques, psychiques ou sociaux) capables d'expliquer un état, d'orienter une attitude à adopter ou d'éviter de fausses manœuvres, tout commentaire sur la nature ou la cause de ces faits est en général sans intérêt pour l'action pédagogique. De toutes façons, bien plus qu'ailleurs, l'application à l'école pour déficients de la formule « le médecin soigne, le professeur enseigne, le surveillant assure la discipline » et le maintien de cloisons étanches entre les divers personnels ne peuvent être que préjudiciables au rendement d'un enseignement qui coûte assez cher pour qu'on essaye au moins d'en tirer le maximum.

Il est une forme d'ajustement qui intéresse tout particulièrement l'Ecole, puisqu'elle en est l'instrument. Nous y avons souvent fait allusion : la compensation par la culture et la recherche des titres universitaires. Tant que celle-là n'est pas trop ambitieuse et tant que ceux-ci trouvent leur emploi, ce mode d'ajustement est heureux. Lorsqu'il entre en compétition professionnelle ou sociale avec le voyant, le diminué physique doit apporter la contre-partie de ses infériorités, une certaine supériorité de culture ou de valeur morale (plus de volonté ou plus de conscience, par exemple). Une juste confiance en soi est une qualité. Mais, dans ce domaine, le dosage est délicat. Au point de vue du maintien de l'équilibre affectif, tout manque de réalisme risque d'être nuisible. Deux dangers sont à éviter : que les aspirations du sujet soient sans rapport avec ses aptitudes, qu'elles ne le conduisent à rien, même s'il est capable d'y satisfaire.

En pratiquant l'éducation en vase clos et en exaltant l'inscription à son palmarès de nombreux succès universitaires, l'école spéciale est responsable du développement de la première tendance. Le remède — à savoir la mise en compétition avec les normaux, aussi précocement que possible — ne sera efficace que si les normaux (les examinateurs en particulier), se débarrassant de tout sentiment injustifié d'émerveillement, n'accordent aux handicapés, en raison des difficultés qu'ils rencontrent, qu'un juste coefficient de bienveillance. Un jury qui repêche de trop loin un candidat « parce qu'il a tout de même du mérite d'en être arrivé là », ou qui, pour la même raison, majore une mention, ne sait pas quelles ambitions peut faire naître cette marque de bienveillance chez celui qui ne se frotte qu'accidentellement aux capacités des autres.

Quant au risque de non-emploi des connaissances acquises et des titres justement conquis, il est difficile à évaluer. On ne sait jamais quel parti un déficient visuel vraiment capable peut tirer de connaissances et de diplômes aboutissant ordinairement à des carrières pour lesquelles, *a priori*, une bonne vue apparaît comme indispensable. Qui aurait pu prévoir, par exemple, que le C.N.R.S. pût utiliser les services de physiologistes ou de mathématiciens aveugles?

Certes, le besoin de compensation et l'affirmation du vouloir-être sont de puissants leviers. En incitant au travail et à la persévérance,

ils révèlent parfois des aptitudes, des talents, de simples savoir-faire qui, sans ce moteur, ne seraient sans doute jamais manifestés. Encore faut-il que ces virtualités existent, faute de quoi les tendances issues de l'infirmité perdent leur point d'appui et n'aboutissent qu'à créer un ajustement temporaire, que le moindre échec transforme en désarroi. De plus, en dépit des réussites que nous venons de rappeler, l'utilisation professionnelle des aptitudes reste une inconnue. Aussi l'Ecole doit-elle se montrer prudente et faire de l'orientation des études une conséquence et non une condition de l'ajustement affectif. Raison de plus pour ne négliger aucun des problèmes que soulève la normalisation émotionnelle des handicapés.

4. *La normalisation sociale*

Toute limitation importante de la vision, la cécité notamment, n'oriente pas seulement vers l'égocentrisme intellectuel ou affectif ; elle incline aussi vers un certain autisme social. Cela est surtout vrai des gestes, des aptitudes, des comportements physiques. Nous savons que cela tient à trois causes : d'abord, dans ce domaine et pas seulement pour les aveugles, le social ne coïncide pas nécessairement avec l'utile (ex. : le balancement des bras dans la marche, souvent cité) ; ensuite, ce qui est commode pour l'aveugle n'est pas forcément social. Enfin et surtout, la perte de la vue isole du monde extérieur, restreint considérablement le jeu de l'imitation spontanée et rend moins vif, moins efficace, le sentiment de la présence sociale (1). Quoique à un degré moindre et variable, ces considérations s'appliquent aussi aux amblyopes.

Tout cela impose à l'école spéciale des devoirs que ne connaît pas l'école commune. Sur ce terrain, nous l'avons déjà vu, son intervention commence dès le berceau et se poursuit pendant toute la période préscolaire. Mais on aurait tort de croire que la vigilance doit être ralentie à l'âge scolaire proprement dit. Il n'est que de fréquenter un réfectoire ou un dortoir dans une institution de jeunes aveugles pour se rendre compte de l'œuvre qu'il reste à accomplir à ce niveau.

En dépit du peu de secours qu'on peut attendre de l'imitation, le cadre et l'exemple sont ici plus importants que le précept. Or, il faut bien reconnaître que le cadre de l'internat, par le seul fait qu'il est artificiel, est peu propice à l'acquisition des habitudes socialisées. Les Américains l'ont bien compris, qui ont voulu que, dans leurs institutions, soit au moins supprimée l'ambiance de la grande vie communautaire. Ils y ont appliqué le système du « village d'élèves », composé d'un certain nombre de cottages. Dans chacun de ces derniers, une « mère de famille » veille sur le bien-être de six à huit enfants, s'occupant des chambres, des vêtements, présidant aux repas dans une vraie salle à manger. A l'étroit dans leurs vieux bâtiments, nos vieilles écoles ne peuvent même pas se permettre le cloisonnement de leurs dortoirs en boxes à un ou deux lits, plus intimes, ou le remplacement des longues et froides tables du réfectoire par de petites tables autour desquelles enfants et adolescents se grouperaient selon leurs affinités électives, déjeuneraient et dîneraient comme au restaurant, sinon tout à fait comme en famille.

---

(1) Sur ces deux points, cf. *Av. et Soc.*, ch. XI et XII.

Nous entendons les objections se formuler : la complication du service, l'accroissement des risques de maladresses, les chaises laissées en désordre, la fluctuation des affinités, etc. Vaut-il mieux que les élèves soient exposés à ces inconvénients dans la vie, faute de ne pas avoir été dressés à les éviter dès l'école?

Pourquoi pas une nappe et des fleurs sur la table? ironiseront les sceptiques. Oui, pourquoi pas? Les jours de fête, tout au moins. L'impression de tristesse que laisse la visite d'un établissement d'aveugles ne tient pas seulement à la cécité des sujets qu'il héberge. Le fait que tout élément esthétique en soit banni comme inutile y est bien aussi pour quelque chose. Il ne faut évidemment pas exagérer les capacités des déficients visuels en matière d'art plastique (1). Il serait pourtant faux d'en conclure que toute décoration picturale est à exclure du milieu physique où ils vivent. Dans une école d'aveugles, tout le monde n'est pas privé de notions visuelles. Il y a le personnel voyant qui ne verrait peut-être pas du même œil la cécité si elle évoluait devant lui dans une ambiance agréable. Il y a les « demi-voyants » qui pourraient peut-être encore profiter de certaines harmonies de formes et de couleurs ; les aveugles visualisants, qui possèdent encore des structures visuelles précises, les non-visualisants même qui en entendraient parler et seraient peut-être ainsi entraînés à sortir du monde de leurs propres préoccupations.

Il y a une dizaine d'années, nous avions attiré sur ce problème l'attention d'un élève architecte qui avait songé à présenter, pour son diplôme, le plan d'une école moderne pour aveugles et était venu nous interroger sur les dispositions et dispositifs spéciaux que pouvait appeler la cécité des pensionnaires. Encore qu'il ne faille pas non plus se faire trop d'illusions sur la valeur esthétique des perceptions tactiles, nous continuons à penser que, si de belles formes tangibles et des spécimens des divers styles étaient mis à la disposition des jeunes aveugles dans les lieux qu'ils fréquentent (salles de classe, cours de récréation, couloirs, etc.), leur personnalité s'en trouverait enrichie. L'initiation au beau fait partie de la formation sociale. Les aveugles ne sont pas tous doués pour la musique. D'ailleurs, le musicien moderne ne saurait, sans risque de se singulariser, se cantonner dans cette forme d'art. Si l'on ne veut pas que les connaissances en plastique de l'aveugle soit purement verbales, il faut recourir au concret, non par de rapides démonstrations, au cours d'une leçon d'histoire, par exemple, mais par une présence constante des objets dans l'univers de l'élève. Avec les amblyopes, dont beaucoup ont conservé du goût et des aptitudes pour le dessin, le problème est simplifié, il n'est pas complètement supprimé.

Quelle qu'en soit d'ailleurs l'organisation matérielle, si l'école n'est pas la société, elle est tout de même une société. Il est parfaitement possible d'y lutter contre l'installation des tendances égocentriques, d'y développer la conscience de la présence d'autrui et le sentiment de la responsabilité sociale. En classe, le recours aux méthodes actives, si profitable d'ailleurs à l'acquisition des connaissances, est le plus sûr moyen d'éviter l'abandon à la rêverie, à la sédentarité, au retirement et de provoquer la participation à la vie du groupe. Au cours des activités scolaires, de nombreuses petites missions sont confiées aux élèves (transmettre un message, aller chercher quelqu'un ou quelque chose, réunir du matériel, etc). Pour les remplir, on a

---

(1) Cf. G. Revetz : *Psychology and Art of the Blind.*

peut-être un peu trop tendance à s'adresser toujours aux plus adroits, aux plus « débrouillards », à ceux qui s'expriment ou se présentent le mieux, aux partiellement voyants de préférence aux aveugles complets. En opérant ainsi, on ne fait qu'accentuer le handicap des moins actifs, des plus timides, des moins socialisés.

Le ministère de la Santé Publique se préoccupe, paraît-il, de remplacer les surveillants d'internat, dans les établissements pour enfants déficients dépendant de son administration, par un corps « d'éducateurs » spécialisés. On ne saurait trop applaudir à l'avènement de ce projet. Tout autant et souvent plus que la salle de classe, le couloir, le préau, la cour des récréations, le réfectoire sont, à l'école, les lieux des interactions sociales. Lorsqu'il s'agit des déficients visuels, d'aveugles surtout, des problèmes spéciaux s'y posent (correction des attitudes défectueuses, entraînement au jeu, acquisition des habitudes socialisées) qui réclament du savoir, de la patience, du tact, c'est-à-dire tout autre chose qu'une mission de discipline.

Quand l'enseignement musical eut pris, à l'Institution Nationale, une place prépondérante, les « exercices publics », imaginés par Valentin Haüy et dont nous avons déjà dit ce qu'il fallait en penser, furent ramenés à des concerts offerts par les maîtres et élèves de l'établissement. C'est tout ce que l'ancienne école avait trouvé de mieux pour assurer la formation sociale d'entre ces derniers. Il est vrai que quelques-uns s'y produisaient en solo et qu'un certain nombre d'autres constituaient les chœurs et participaient à l'orchestre à côté de leurs professeurs. Ceux-là, à la rigueur, pouvaient y gagner en assurance et en aisance, encore qu'un contact avec le public trois fois par an ne représentât pas grand-chose, de ce point de vue. Mais la grosse majorité des élèves n'était conviée qu'à la répétition générale, réunion purement intérieure et n'assistait pas aux séances publiques. On ne lui offrait même pas cette occasion de s'accoutumer avec une présence extérieure inhabituelle et d'y ajuster sa tenue. De sorte que, en définitive, du seul point de vue de la formation sociale, le profit était assez maigre.

Plus fructueuses peut-être étaient les séances récréatives organisées chaque trimestre par les élèves. Les garçons notamment, groupés en quatre sociétés (l'Harmonie, la Chorale, le Quatuor et la Littéraire) qu'ils administraient eux-mêmes et entretenaient de leurs cotisations, élaboraient des programmes, les exécutaient, s'occupaient de réunir le matériel, de louer les costumes, etc. et de lancer les invitations. Incontestablement, il y avait là pour les plus dynamiques une excellente occasion d'éprouver leurs qualités d'initiative et de donner libre carrière à leur besoin d'activité, tandis que la variété du programme donnait à beaucoup d'autres le moyen de lutter contre leur timidité ou de socialiser leurs attitudes. Malheureusement, dans chaque génération d'élèves, c'étaient à peu près toujours les mêmes qui jouaient le rôle d'animateurs, d'acteurs, de participants ; trop de camarades, le jour de la représentation, demeuraient des auditeurs purs, encore que pleins de vie, au milieu de leurs invités de l'extérieur.

Au temps où garçons et filles, conformément au règlement, étaient rigoureusement séparés, chaque quartier travaillait pour son propre compte. Le relâchement de la ségrégation, depuis la dernière guerre et surtout depuis quelques années, a permis la préparation de séances communes, le montage de chœurs mixtes, de pièces où les rôles féminins sont authentiquement tenus par des jeunes filles. Ces innovations ont été diversement appréciées. D'une part, il est bien

certain que la formation de l'être social y gagne, en ce sens que les relations entre jeunes gens et jeunes filles aveugles sont moins empruntées, moins baignées de mystère qu'elles ne l'étaient autrefois ; on y trouve plus de simplicité, de naturel, de santé morale. D'autre part, on ne saurait affirmer que ne se lient pas là de petites idylles qui, si elles n'aboutissent à rien de grave, engendrent une atmosphère de rêverie peu propice au travail scolaire et à la préparation de l'avenir.

Nous touchons ici au problème de l'opportunité de l'enseignement mixte dans les écoles d'aveugles. Les Américains qui, pour les voyants, se sont faits les champions de la coéducation, se montrent réservés quant à l'application du système aux jeunes aveugles. On craint qu'il ne favorise la conclusion de mariages entre aveugles (1). En France, à l'Ecole Braille, les classes primaires ont toujours été mixtes : à l'Institution Nationale, seules jusqu'en 1932, les séances de répétitions des chœurs étaient communes et, depuis 1932, assez paradoxalement peut-être, le système a été étendu aux classes secondaires. A ce propos, nous nous contenterons d'observer que, par suite de l'assouplissement de l'internat, garçons et filles ont aujourd'hui de multiples occasions de se rencontrer en dehors de l'école et du contrôle de l'école (bals, clubs, cours de massage). Si les unions entre anciens et anciennes élèves des écoles d'aveugles semblent plus fréquentes aujourd'hui qu'autrefois, encore qu'elles ne représentent que l'exception, il faut sans doute en chercher la cause dans ces libres rencontres plutôt que dans l'existence des classes mixtes, où règne une atmosphère de franche et saine camaraderie dans le cadre imposé par la discipline ordinaire d'une classe. C'est là, il est vrai, un élément dont il est difficile de tenir compte outre-Atlantique, où l'on n'a pas les mêmes conceptions de la discipline scolaire.

On le voit par ce qui précède, la socialisation des jeunes aveugles connaît elle aussi ses dilemmes et ses difficultés. En dehors des problèmes spéciaux que pose la participation commune des deux sexes à la préparation des séances récréatives, on reproche à cette préparation de prendre beaucoup de temps à ceux qui s'y adonnent avec conviction. Là encore l'évolution qui s'est produite au sein de l'école a produit des conditions nouvelles. Autrefois, la rigidité de l'internat avait pour conséquence la présence dans l'établissement d'un grand nombre d'élèves le jeudi et même le dimanche (voir plus haut, IV, D). Aujourd'hui, le nombre des demi-pensionnaires s'est accru et beaucoup d'internes quittent l'école le mercredi et le samedi soir et n'y rentrent que le vendredi ou le lundi matin. C'est sur un temps déjà raccourci par ces circonstances que doivent être prélevées les heures consacrées à la préparation des fêtes. A ne considérer que la formation sociale des participants, ces exercices présentent peut-être moins d'intérêt qu'autrefois, car les élèves ont beaucoup plus d'occasion de s'extérioriser. Mais ils répondent, nous le verrons, à une autre fonction. Aussi, dans ce domaine, vaudrait-il peut-être mieux organiser que supprimer.

La participation au scoutisme est à envisager sous le même angle. Il ne fait pas de doute que les déficients, ceux de la vue particulièrement, en retirent le plus grand profit. Il ne fait pas de doute non plus que, par ses incidences sur le cours des études, elle ne provoque quelques difficultés (voir IV, D). Mais là encore, il s'agit peut-être plus d'accommoder que de proscrire. Les frictions proviennent de ce que

(1) Voir, sur ce point : *Av. et Soc.*, ch. V, paragr. E.

l'on a tenté d'insérer du nouveau dans un vieux cadre. Tant que les activités considérées aujourd'hui comme « parascolaires » ne seront pas incorporées dans le plan général des préoccupations de l'école totale, un manque d'harmonie, sinon des heurts, risqueront de se produire entre ce qui ne devrait être que les diverses composantes d'un ensemble.

D - L'œuvre extra-didactique et post-scolaire

Nous avons indiqué plus haut (paragr. A et B) quel intérêt il y aurait pour l'école spéciale (au sens étroit du terme) à ce que l'Ecole (au sens large) prît en main le dépistage des enfants à vision réduite et se transformât en « école des parents ». Tant que cette intervention ne sera pas organisée sur le plan préscolaire, c'est au niveau scolaire qu'elle débutera. Il en sera toujours ainsi pour les enfants qui n'arrivent à la cécité ou à l'amblyopie qu'après l'âge de 5 ou 6 ans. Et la statistique nous laisse craindre que ces cas soient toujours nombreux, même si l'on tient compte de ce que nous avons appelé la cécité « virtuelle ». En tout état de cause, la collaboration de l'Ecole et de la famille devra se poursuivre pendant toute la scolarité. Si les parents, par timidité, par négligence, par respect humain, ne sollicitent pas les directives de l'école, c'est à cette dernière d'aller vers eux. En se dispensant de cette initiative, en se cantonnant sur un terrain purement didactique, l'Ecole manque à son devoir et compromet l'efficacité de ses propres efforts.

La conduite à tenir vis-à-vis des enfants et adolescents sensoriellement bien équipés est déjà délicate. Il y a une Ecole des Parents pour les enfants dits normaux. Ce que nous avons dit ailleurs (1) de l'attitude générale des voyants devant les affections oculaires graves, de la situation de l'enfant aveugle dans sa famille, des répliques du jeune déficient visuel à ce comportement de l'entourage nous dispensera d'insister sur le manque de préparation des parents lorsque la cécité, la quasi-cécité ou l'amblyopie s'installent au foyer. Naturellement, instinctivement, l'entourage est porté à la surprotection — avec tout ce que cela implique d'indulgence, d'excuses, de laisser-aller, d'encouragement à la sédentarité — ou au rejet, ouvert ou déguisé — avec tout ce que cela appelle d'incompréhension, d'hostilité, de heurts. Qui, sinon l'Ecole, lui apprendra à se connaître, à connaître les déviations de développement qui menacent l'enfant et à pourvoir aux besoins vrais de ce dernier?

Prenons comme exemple l'organisation des vacances. Quelle est l'école française qui a rédigé une petite brochure à cet effet et à l'usage des parents? Pourtant, lorsqu'on s'informe discrètement, auprès des élèves, de l'emploi du temps de leurs congés, on mesure combien il laisse à désirer. Le retirement, la faible participation à la vie commune en sont souvent les caractéristiques. Les amblyopes, faute de livres en gros caractères, ne lisent pas. Quant aux aveugles, les uns, les bons lecteurs du braille, se plongent peut-être un peu trop dans leurs livres, de l'aveu même des parents. Les autres, ceux qui lisent trop mal pour en tirer plaisir et profit, ne lisent pas ou presque pas. La correspondance entre camarades, seule occasion qui soit donnée à des enfants, pendant les vacances, d'écrire, de rédiger quelque

---

(1) *Av. et Soc.*, ch. II, III, IV, VIII.

chose, est nulle ou bien peu active chez les élèves de nos formations scolaires spécialisées. Les résumés de lectures, les carnets d'impressions sont à peu près inconnus d'eux. Quant aux fameux « devoirs de vacances », il en est, bien entendu, pour les déficients comme pour les normaux : les parents n'en surveillent la facture qu'en cas de menace de redoublement d'une classe ou d'infériorité notoire en une matière quelconque.

Encore, si le délaissement de tout ce qui rappelle un peu trop l'école (lire, écrire) avait pour contre-partie une vie active. Mais non. La grande calamité moderne pour les jeunes aveugles, c'est la radio. Hyperauditifs par nature, ils écoutent tout (théâtre, variétés, reportages, politique, etc.). Tout est bon, pourvu que cela parle ou chante. Il ne leur en coûte que de tourner un bouton. Durant les longues heures d'écoute, il arrive que les filles tricotent ; mais les garçons demeurent strictement inactifs et improductifs.

Ce que nous avons dit plus haut des méfaits de l'internat nous épargnera le reproche de vouloir anéantir, par une prolongation de la vie scolaire au sein de la famille, les heureux effets des mesures qui ont été prises pour en atténuer les rigueurs. Parmi les mesures destinées à atténuer les rigueurs de l'internat figurent la multiplication et l'allongement des sorties hebdomadaires. Mais il est frappant de constater que, lorsqu'un élève de notre Institution Nationale quitte l'établissement le mercredi soir ou le samedi soir pour se rendre dans sa famille ou chez ses correspondants, la plupart du temps, il le fait les mains vides, sans livre, sans projet de travail, même s'il a 15 ou 18 ans. Et pourtant les voyants du même âge, externes des écoles primaires (1) ou des lycées, ont toujours quelque tâche à faire le jeudi ou le dimanche. Ils poursuivent leur travail scolaire dans le cadre familial, c'est entendu, mais ils le poursuivent tout de même. Nous savons des parents ou des correspondants qui s'étonnent qu'il n'en soit que rarement ainsi pour les jeunes aveugles. D'autres trouvent cela naturel : l'enfant est déjà assez malheureux comme cela avec sa cécité et sa vie de pensionnaire ; pourquoi le tourmenter encore pendant les congés? Et surtout, qu'exiger de lui?

Que peut-on en effet exiger des déficients visuels graves d'âge scolaire? Si les parents ne le savent pas, c'est à l'Ecole qu'il incombe de les renseigner puisque, par expérience et par vocation, elle le sait. Et tout d'abord, elle ne les mettra jamais trop en garde contre les effets désastreux de la sédentarité, de l'auditivité excessive, de la propension aux rêveries vagues, au vide d'une pensée qui n'est pas sans cesse excitée par la stimulation du monde visible. Si elle en est persuadée elle-même — ce qui n'est pas toujours assuré, nous l'avons vu — elle doit leur représenter que les établissements d'éducation pour jeunes handicapés ne sont pas des établissements d'assistance ; que les pensionnaires de ces maisons sont des élèves, ayant les mêmes obligations scolaires que les autres enfants et non des sujets pour qui la culture n'est qu'une distraction et à qui l'on accorde des permissions de sortie pour les soustraire à la monotonie de l'hospitalisation.

Revenons sur l'importante question de la lecture. Elle se présente pour le petit aveugle (et aussi pour l'amblyope, jusqu'à un certain point) sous un aspect différent de celui qu'elle prend pour l'enfant voyant. Celui-ci a mille occasions de lire et d'entretenir ainsi, à son

---

(1) Une récente décision vient toutefois, on le sait, de réaménager les emplois du temps de ces classes, de façon à ce que soit supprimé le travail scolaire à la maison.

insu, les techniques acquises à l'école ; partout les textes s'imposent à lui, dans la famille (livres, quotidiens ou périodiques des adultes, tracts ou brochures publicitaires, journaux illustrés, etc.) comme dans la rue ou les lieux publics (affiches, enseignes, plaques indicatrices). A celui-là, il faut apporter une littérature spéciale. Certes, à chaque veille de vacances, les professeurs ne manquent pas de dicter à leurs élèves des listes de livres qu'ils pourront trouver à la Bibliothèque Braille de la rue Duroc, à Paris. Mais, pour recevoir des livres, il faut au moins en demander, réexpédier ceux que l'on a lus, en solliciter de nouveaux. On ne saurait imaginer combien les habitudes d'inertie font de ces opérations des corvées qu'on remet sans cesse au lendemain. Non avertis et tout naturellement enclins à considérer la cécité comme une incapacité à l'action, les parents laissent faire ou se contentent de s'étonner du désœuvrement de leur enfant. Eux-mêmes, occupés, n'ont pas toujours le temps, en ce qui concerne les plus petits, de confectionner et porter les paquets, d'expédier les listes. L'Ecole se doit de les persuader que la rapidité de la lecture tactile est une affaire d'entraînement, qu'une petite heure de lecture par jour ne représente pas une grosse contrainte, eu égard aux longs moments de flâneries ou d'audition de la radio et que laisser s'écouler trois mois ou presque sans que soit touché un livre Braille cause, au contraire, un dommage d'autant plus grand qu'à l'école même on a beaucoup à faire et, par conséquent, peu de temps à accorder à l'entraînement.

En ce qui concerne les activités de vacances des jeunes aveugles et amblyopes, tout un programme de suggestions est à proposer aux familles : participation à la vie domestique (pour les filles surtout, à qui l'on n'ose pas toujours confier un balai, un couteau, une aiguille) ; travaux au jardin, aux champs, petits « bricolages » dans la maison, courses à l'extérieur, exercices physiques réguliers (marche, tandem, natation). Les parents manquent d'idées ou ont peur : il ne faut pas hésiter à les convaincre que l'acquisition de l'adresse et de l'aisance vaut bien qu'on la paye de temps en temps d'une bosse ou d'une éraflure.

Depuis la dernière guerre, la pratique du camping a fait son apparition chez les diminués physiques, même chez les jeunes aveugles. Les écoles ont été bien inspirées de faire bon accueil à cette innovation et parfois même d'en prendre l'initiative. Pourtant, trop peu nombreux encore sont les enfants qui en bénéficient. La surprotection parentale s'y oppose trop souvent. On peut d'ailleurs se demander si l'école spéciale ne devrait pas favoriser davantage l'insertion de ses élèves, par unité ou par tout petits groupes, dans des camps ou des colonies de jeunes normaux, plutôt que leur réunion dans des formations spéciales. Mais, du moins pour les aveugles, nous savons que c'est là un idéal difficile à réaliser, du fait même de la résistance des voyants à cette formule.

Chaque école pour déficients et sa société de parents d'élèves ne devraient faire qu'un. Là où une telle association n'existe pas, c'est à l'école d'en provoquer la naissance. Son président — comme c'est déjà le cas au moins pour l'Institution Nationale — devrait siéger à la commission administrative de l'établissement. A chaque assemblée générale, un spécialiste devrait rappeler aux parents ce que l'Ecole attend d'eux et, en retour, faire son profit des anxiétés, des doléances, des suggestions des familles. Lorsque les parents sont disséminés sur toute une région, voire dans toute la France, la publication d'un bulletin s'impose et la collaboration des enseignants à

ce bulletin, également. Ce qui existe déjà chez les normaux serait bien plus nécessaire encore pour les handicapés sensoriels, notamment pour l'aveugle. Celui-ci, le plus souvent possible dans sa famille, soit; mais à condition, d'une part, que les parents soient constamment informés de ce qui convient à l'enfant ; d'autre part, que l'école soit tenue au courant du comportement de l'enfant durant les longues périodes où il échappe à son intervention réparatrice.

* * *

Nous avons aussi dit (III) ce que l'Ecole gagnerait à garder un étroit contact avec ses anciens élèves, avec ceux qui ont éprouvé au feu de la vie la valeur de la formation qu'elle leur a donnée et qui est trop exposée à ne pas évoluer. En ce qui regarde les aveugles, il a fallu attendre jusqu'en 1937 pour voir les anciens élèves de notre école d'Etat se grouper en une Amicale, dont le seul acte de vitalité, l'organisation d'un congrès, la même année, fut sans lendemain. Pour la vie même de l'établissement, il faut sans doute regretter cette apparition tardive et cette disparition précoce. Les anciens élèves de l'Institution Nationale auraient intérêt à méditer sur les résultats obtenus par ceux de l'école de Villeurbanne, dont la jeune Amicale, fort active, s'est tout de suite attaquée au problème essentiel, celui du placement des élèves sortants. On a bien l'impression d'ailleurs qu'à Villeurbanne, l'Amicale fait corps avec l'Ecole, les principaux animateurs de la société se recrutant dans le corps enseignant de l'établissement (1).

Si les élèves sortis du boulevard des Invalides n'ont éprouvé qu'assez rarement le besoin de s'occuper eux-mêmes de leurs intérêts post-scolaires, c'est apparemment parce qu'il existait à l'Institution Nationale une Société de Placement et de Secours fonctionnant en leur faveur. Cet organisme, créé par l'école, ne faisait pratiquement qu'un avec elle : par tradition, son président était le directeur de l'Institution, son conseil d'administration se recrutait parmi les professeurs, sa cheville ouvrière, son délégué à la propagande était l'un de ces professeurs. Durant ces vingt dernières années, pour des raisons diverses, l'activité de la société, réduite à l'attribution de quelques secours, était devenue si léthargique que certains anciens élèves ignoraient l'existence de ce qui avait été mis sur pied il y a plus d'un siècle et qui s'était révélé si efficace pour leurs devanciers.

On tente en ce moment même de faire revivre cette vieille institution, prolongement indispensable de l'école. La tentative n'aura de sens et de chances de succès, que si désormais l'on met davantage l'accent sur l'aspect « placement » plutôt que sur l'aspect « secours ». Les lois actuelles d'assistance rendent moins criards les besoins des aveugles en aumônes privées. Mais elles ne se chargent malheureusement pas de leur mise au travail (2). Beaucoup d'écoles profession-

(1) On trouvera dans *Vaincre la Nuit*, bulletin de l'Amicale des Anciens Elèves de l'Institution des Jeunes Aveugles de Villeurbanne, des exemples de l'activité de ce groupement. A noter que ce dernier réunit à la fois aveugles et amblyopes, car l'école s'adresse aujourd'hui aux deux catégories de déficients visuels. L'enseignement est distinct pour certaines matières, commun pour d'autres.

(2) La toute récente loi sur la réhabilitation professionnelle et l'emploi obligatoire des diminués physiques civils représente pourtant un premier pas dans cette voie.

nelles pour voyants se font un mérite de placer leurs élèves sortants. Encore une fois, ce qui n'est qu'un avantage pour les normaux devient une nécessité pour les diminués.

Si l'obligation d'agir demeure plus impérieuse que jamais, les conditions de réalisation ont changé. Autrefois, le soin de placer les élèves sortants pouvait être l'effet d'une action bénévole. Dans le personnel enseignant de l'Institution Nationale composé autrefois en majorité de célibataires attachés à leur vieille maison, on avait plus de chance de découvrir une âme d'apôtre que parmi les actuels pères de famille, davantage accaparés par des soucis extérieurs à la vie propre de l'école. C'est à l'organisation scolaire qu'il importe aujourd'hui de prendre en main le placement de ses produits. A quoi servirait à l'Ecole d'enseigner si le fruit de ses efforts reste sans emploi? Le recrutement d'un agent spécialisé dans le placement est, à notre avis, tout aussi important, sinon plus, que celui d'un nouveau professeur.

Est-ce à dire qu'il faille nécessairement créer un organisme particulier distinct des établissements d'enseignement? Certains préfèreraient voir mettre sur pied au sein de chaque école, un arrangement qui permettrait à l'un des responsables de chaque spécialité professionnelle enseignée de prendre sur son service le temps nécessaire au placement de ses élèves. Ce qui a fait, pensent-ils, le succès d'Albert Mahaut, dans le placement des musiciens aveugles, c'est que, lui-même exécutant de talent, ancien élève de Frank, premier prix du Conservatoire de Paris, était un exemple et fournissait sur-le-champ la démonstration de ce dont un aveugle est capable. Jusqu'à ce qu'il prît sa retraite, des facilités de service lui étaient précisément accordées par l'administration de l'Institution Nationale où il enseignait l'harmonie. Quand le Royal National Institute for the Blind de Londres (qui n'est d'ailleurs pas une école, mais une œuvre) a formé le projet de multiplier le nombre des placements dans l'industrie, il a créé un corps de « employment officers », qui n'a pas seulement pour mission de prospecter les ateliers, mais aussi d'occuper pendant un certain temps les postes découverts, afin de faire la preuve qu'ils conviennent à un aveugle et, le cas échéant, d'étudier les adaptations à apporter au matériel. La méthode a fait ses preuves : il y aurait peut-être lieu de s'en inspirer.

Pourquoi l'Ecole ne disposerait-elle pas aussi de fonds pour couvrir le salaire et les charges sociales (assurance sur les accidents du travail notamment) pendant la période d'essai, ou pour procurer à ses sortants le matériel spécial indispensable à l'exercice de leur profession (piano, table de massage, magnétophone) ; ou encore pour pourvoir aux frais de modification d'une installation (standard, dispositif de protection) en vue de la mettre à la portée d'un opérateur aveugle. Cette œuvre serait tout à fait comparable à celle qu'assurent, en faveur des mutilés, les services chargés de les équiper en prothèses diverses. Les employeurs hésiteraient peut-être moins à recourir à des déficients s'ils avaient la certitude que l'expérience n'influencerait en rien l'établissement du prix de revient de leur production. Nous répétons que, si l'on veut placer les déficients de la vue dans le circuit normal du travail, il faut faire de cette opération un acte économique, non un acte philanthropique.

L'école pour jeunes aveugles, avons-nous dit (III) aura sans doute de moins en moins à mettre entre les mains de ses élèves un métier, une profession bien déterminée et de plus en plus à les « normaliser »,

à les rendre capables de s'adapter rapidement à un certain nombre de techniques pour lesquelles la cécité n'est pas une contre-indication. A 16 ou 17 ans, cette normalisation (y compris l'acquisition d'une culture générale suffisante) devrait être achevée. Si l'on admet que, lorsqu'il s'agit d'un handicap aussi grave que la cécité, on peut prolonger la scolarité jusqu'à 21 ans, resteraient quelques années pendant lesquelles les uns — ceux qui en sont capables — apprendraient un vrai métier (musique, accordage, massage, sténo ou phono-dactylographie, par exemple) ou poursuivraient leurs études secondaires, tandis que les autres auraient à se former à la pratique d'un certain nombre d'opérations manuelles, à acquérir des savoir-faire, des tours de main, des habitudes (d'attention, notamment), susceptibles d'être appliquées dans des activités professionnelles variées et variables. La révélation et la confirmation des aptitudes individuelles seront l'œuvre de cette période de la scolarité. L'expérience poursuivie par les Anglais nous enseigne qu'il vaut mieux rechercher le poste convenant à des aptitudes déterminées manifestées par un sujet, que le sujet pouvant occuper un poste jugé *a priori* convenable pour lui (1); il n'en demeure pas moins, d'une part, que ces aptitudes doivent être éprouvées sur des techniques effectivement rencontrées dans l'industrie, qu'il s'agisse du service d'une machine ou d'opérations de conditionnement ; d'autre part, toute mise au travail d'un aveugle, même lorsque ce dernier aura été l'objet d'une préparation générale méthodique, exigera toujours une période d'essai sur place, pendant laquelle il aura à s'adapter à une technique cette fois bien définie et aussi à s'accoutumer aux habitudes de la vie ouvrière.

L'Ecole de l'avenir aura ainsi à assumer des obligations qui ne sont guère dans les mœurs actuelles de nos institutions pour déficients. Pourtant, autrefois, lorsqu'elle n'avait pas encore organisé son atelier de réparation, notre école nationale envoyait ses accordeurs se perfectionner en ville, chez des facteurs ou marchands de pianos. Actuellement même, comme elle ne forme directement ni masseurs ni téléphonistes, ceux de ses élèves qui veulent embrasser ces professions vont en faire l'apprentissage hors de l'établissement, qui n'est plus pour eux qu'un port d'attache. Et il en est de même pour les jeunes gens et jeunes filles qui ont décidé de poursuivre leurs études secondaires au-delà de la Troisième ; de même aussi pour ceux qui suivent les classes du Conservatoire National. Qu'y aurait-il de choquant à ce qu'il en soit encore ainsi pour des stages dans l'industrie ou ailleurs lorsque des possibilités de placement se généraliseront dans ces directions.

Nous entendons bien l'objection : pour ces jeunes gens, l'établissement ne serait plus qu'un hôtel. Et quand cela serait, quelle importance cela aurait-il si le système est efficace, si, grâce à lui, on aboutit à la mise au travail de sujets qui, sans cette facilité, sortiraient de l'école sans vocation valable? Aujourd'hui, aux élèves-masseurs ou aux lycéens qui veulent continuer à être hébergés dans la maison, on impose la vague poursuite de l'un des enseignements dispensés par l'Institution, quelques leçons de musique ou quelques heures d'atelier par semaine. Personnellement nous ne voyons pas l'intérêt de cette hypocrisie. Pour ces élèves, qui ne fréquentent plus les classes de l'établissement, celui-ci pourrait d'ailleurs être tout autre chose qu'un hôtel. Aux intellectuels, il pourrait offrir des salles de travail, une bibliothèque, des facilités de lecteurs ; aux manuels, des ateliers

(1) Cf. *Report of the Working Party*, op. cit., ch. VII.

d'entraînement, des conseilleurs-instructeurs qui serviraient de trait d'union entre le stagiaire et son employeur — seul, qui connaît bien les aveugles peut dissiper les objections qu'on ne manque jamais de faire à propos de leur emploi.

Nous allons même plus loin. Si, après la sortie de l'école, une réadaptation à une technique nouvelle de production s'avérait utile, pourquoi l'école ne réouvrirait-elle pas ses portes, pendant quelques jours ou quelques semaines à ses anciens élèves? Ce n'est plus là, dira-t-on, de l'enseignement aux jeunes. Nous répondrons que, par Ecole, nous n'entendons pas seulement un établissement de tel ou tel type, mais une organisation d'ensemble ayant pour fin le reclassement professionnel des sujets dont le handicap visuel remonte à l'enfance et leur adaptation à la vie sociale. Rien n'oblige, en particulier, à ce que tous les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but soient groupés dans le même établissement, dans le même bâtiment.

* * *

Enfin, au nombre des fonctions que nous assignons à l'Ecole totale, nous n'hésitons pas à placer l'initiation systématique du grand public. « L'éducation des aveugles implique l'éducation des voyants ». Nous avons déjà cité cette formule sortie de la plume d'Edward Allen, et nous pensons qu'on ne s'en pénétrera jamais trop. Aux termes près, elle s'applique à toutes les catégories d'amoindris. Pour les déficients visuels surtout, l'école aura beau enseigner, si elle ne fait connaître le produit de ses efforts, si elle ne prépare pas le terrain aux jeunes gens qu'elle lance dans la vie, elle n'aura fait que peu de chose pour eux. Dès l'origine, Haüy l'avait compris. Mais, depuis la fin du XVIIIe siècle, les moyens de publicité (au bon sens du terme) ont considérablement évolué. Il n'est pas sûr que nos institutions françaises considèrent suffisamment qu'il fait partie de leur mission d'en profiter au maximum.

Actuellement, qu'ont-elles surtout à inscrire au chapitre propagande? Certes, elles autorisent la visite de l'établissement et organisent des séances publiques où se produisent leurs élèves. On pourrait peut-être déjà tirer un meilleur parti de ces vieux procédés. Les visites gagneraient certainement en efficacité si elles étaient régulières et annoncées, précédées d'un exposé introductif et suivies de la remise d'une documentation parlante, illustrée, suggestive. Actuellement, les écoles subissent les visites, elles ne les provoquent pas. Or, ce qu'on subit gêne infiniment plus que ce que l'on organise. C'est pourquoi l'on se plaint de la perturbation qu'apportent les visites au fonctionnement de l'établissement. Et c'est encore pourquoi les élèves n'aiment pas ces manifestations, au cours desquelles, pensent-ils, on les regarde un peu trop comme des bêtes curieuses. La causerie d'introduction dont nous avons parlé plus haut et le recours à un guide compétent ôteraient du poids à ces doléances. Quant aux séances publiques, limitées à des concerts, elles profitent surtout aux musiciens. Au surplus, on ne se préoccupe peut-être pas assez de renouveler les auditeurs qui, dans leur majorité, sont des habitués, qu'il n'est plus nécessaire de convaincre.

Vaille que vaille, ces deux ouvertures de l'école au public portent leurs fruits. De temps en temps, l'on en recueille la preuve. Mais il y a aujourd'hui d'autres moyens de publicité : le livre, la presse, la

radio, la télévision, le cinéma. Bien sûr, l'école d'aujourd'hui ne s'y soustrait pas. Elle aurait d'ailleurs bien de la peine à le faire, tant les publicistes sont à l'affût de tout ce qui est curieux et émouvant. Mais, là encore, elle subit, elle suit le mouvement, elle n'a pas de programme. En France, la documentation du public, et notamment des sphères cultivées, s'est presque entièrement faite en dehors d'elle. En ce qui regarde les seuls aveugles, Maurice de la Sizeranne et Pierre Villey en ont été les principaux artisans. Le bénéfice qu'ont retiré de cette préparation des esprits les anciens élèves des institutions spécialisées est pourtant considérable.

Mais on ne peut vivre uniquement sur le passé. Ce qui a été dit il y a cinquante ans n'est plus entendu aujourd'hui. Ce n'est pas du jour au lendemain que le monde des voyants en arrivera à considérer avec simplicité et objectivité les problèmes que pose toute diminution importante de la vue. Faut-il laisser aux œuvres privées et aux organismes s'occupant des aveugles adultes le soin de déraciner les répugnances ancestrales, de dissiper les préventions, de créer un climat favorable à l'assimilation professionnelle et sociale de tous les handicapés visuels? De leurs efforts en ce sens profiteront aussi les ressortissants des écoles spéciales. Mais celles-ci ont leurs besoins propres : qu'on se reporte à ce que nous avons dit plus haut du dépistage de la cécité et de l'amblyopie enfantines et de l'éducation des parents. L'expérience a prouvé que ces problèmes n'ont pas toujours suffisamment retenu l'attention des associations privées. On n'est jamais aussi bien servi que par soi-même.

Encore que cela doive être envisagé pour l'ensemble de l'organisation scolaire, il ne s'agit pas de prévoir, dans chaque établissement, un préposé à la propagande. Mais il ne serait certainement pas hors de propos d'y rencontrer, tout prêts à mettre à la disposition des visiteurs, sinon une documentation de caractère technique, qu'il faudrait réserver à ceux qui veulent aller en profondeur, du moins une brochure bien faite, quelques articles, des photographies, un film peut-être. Quelques écoles françaises y ont songé (1), mais sur ce point, nous sommes bien en retard sur l'étranger. Au surplus, il ne suffit pas de pouvoir répondre, par une documentation appropriée, à la curiosité ou à la bonne volonté de s'informer du public. Il faut aller à lui. Il faut mettre sur pied un programme de notions et de vérités à vulgariser, un plan de campagne aussi peu tapageur que méthodique et faire de son exécution l'objet d'une constante préoccupation. On ne doit jamais perdre de vue que l'assimilation d'un diminué par une société est en partie fonction des représentations qu'on s'y forme de l'infirmité et de ses effets, ainsi que des affects que suscite cette infirmité.

(1) Citons, par exemple, le dépliant publié il y a quelques années par l'Institut des Aveugles de la Seine.

CONCLUSION

Pour nous, il existe un problème de l'éducation des déficients visuels. Ce problème, nous nous sommes efforcé de le poser objectivement et d'en présenter honnêtement les divers aspects. Nous n'aurons pas la vanité de prétendre que nous en avons trouvé la clef. Ce que nous avons apporté, c'est le fruit d'une expérience personnelle. Nous connaissons trop les difficultés auxquelles nous nous sommes nous-même heurté pour croire que la solution réside tout entière dans l'obéissance à quelques impératifs.

Nous avons cependant la ferme conviction qu'aucun progrès ne sera réalisé :

1° Tant qu'on ne se décidera pas à doter l'enseignement aux déficients visuels d'une organisation unitaire. Peu importe, répétons-le, que l'unité se fasse au ministère de la Santé Publique ou au ministère de l'Education Nationale, pourvu qu'elle existe, pourvu qu'il y ait quelque part un service, un homme, qui soit compétent, comprenne, dirige et surtout coordonne. Tant qu'on ne donnera pas à la technicité, dans ce domaine comme dans d'autres, le pas sur les considérations idéologiques, on ne fera pas disparaître le non-sens que représente l'actuel état de fait ;

2° Tant que l'esprit d'assistance continuera à planer sur nos écoles spéciales et qu'on ne sera pas foncièrement — instinctivement — persuadé que l'éducation des déficients de la vue n'est pas une simple affaire d'humanité — un acte de libération d'une culpabilité — mais qu'elle présente aussi un aspect économique. De cette dominance du principe d'assistance participait la faiblesse des dispositions légales françaises en faveur de la mise au travail des diminués physiques. Notre législation, dite d'entr'aide, rendait vains les efforts de réhabilitation qu'on assignait pour fonction à l'école. Aussi, attendons-nous beaucoup du vote du projet de loi visant au reclassement des travailleurs handicapés ;

3° Tant qu'on ne fera pas de la pédagogie des déficients visuels un faisceau d'interventions qui s'attaquent tout à la fois à l'ensemble des composantes de la personnalité du sujet (affectives et sociales aussi bien que physiques, sensorielles et intellectuelles) et à la préparation, à l'éducation du milieu dans lequel il grandit (famille) ou dans lequel il est appelé à vivre (société des voyants dans son ensemble). C'est ce que nous avons réclamé sous le nom d'« Ecole totale ».

Le malheur pour les diminués, c'est que des réalisations qui leur apparaissent à eux comme capitales ne constituent qu'une part fort infime de nos préoccupations nationales. Toutes les minorités en sont là. Le tout est pourtant fait de l'agrégation des infiniment petits. Avec Valentin Haüy et Louis Braille, la France a allumé le flambeau. Peut-être se l'est-elle un peu laissé arracher. Il ne tient qu'à elle de le ressaisir.

LISTE DES APPENDICES CONTENUS DANS L'EDITION INTÉGRALE

APPENDICE A

Répartition des élèves de l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles d'après le sexe, la qualité (internes, demi-pensionnaires) et pour les quatre dernières années scolaires.

APPENDICE B

Age, moyen d'entrée (en années et mois) et durée moyenne de la scolarité (en années et centièmes d'année) à l'Institution Nationale (élèves garçons).

APPENDICE C

Tableau I

Répartition des 667 élèves garçons sortis de l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles en fonction de leur âge à l'entrée et à la sortie de l'établissement.

Tableau II

Durée de la scolarité des élèves garçons de l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles, en fonction de l'âge de leur entrée, pour cent élèves de chaque âge.

APPENDICE D

Appréciation de l'importance relative accordée aux diverses branches de l'enseignement à l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles (novembre 1955).

APPENDICE E

Ce que sont devenus les élèves entrés à l'Institution Nationale entre 1881 et 1892 (d'après une enquète d'Edgard Guilbeau, publiée dans le *Louis Braille* nº 7, 1904).

APPENDICE F

— Indications sur la situation des anciens élèves de l'Institution Nationale sortis entre 1889 et 1928, d'après la statistique dressée en 1929 par Ph. Thomas.

— Activités professionnelles exercées par les anciens élèves garçons sortis de l'Institution Nationale entre 1889 et 1928.

LES CLASSES D'AMBLYOPES EN FRANCE

Paris

Classes annexées à des écoles primaires publiques :

— 9, rue Gustave-Rouanet (18e), 3 classes, dont 1 de formation professionnelle.

— 111, avenue Parmentier (11e), 1 classe.

— 26, rue de Citeaux (12e), 1 classe.

— 38, rue Vandrezanne (13e), 1 classe.

— 6, rue Desprez (14e), 1 classe.

Qu'elles soient annexées à une école de garçons ou à une école de filles, toutes ces classes reçoivent des amblyopes des deux sexes.

Angers

1 classe d'amblyopes annexée à l'Institut des Jeunes Aveugles.
Internat - Externat - Mixte.

Illzach (Haut-Rhin)

2 classes d'amblyopes ouvriront prochainement à l'Institution des Aveugles.
Internat - Mixte.

Lyon

Classe annexée à l'Ecole de rééducation pour jeunes aveugles et déficients de la vue, 20, rue Louis-Braille.
Internat - Externat - Mixte.

Marseille

Classe d'amblyopes à l'Institut Régional des Sourds-Muets et Jeunes Aveugles, 8, montée de l'Oratoire.
Internat - Filles.

Nancy

Section d'amblyopes à l'Institution des Jeunes Aveugles, 8, rue de Santifontaine.

Ramonville-Saint-Agne

3 classes primaires d'amblyopes fonctionnent au Centre d'éducation spécialisée du château de Lestrade-~~L'Ouvert~~.
Internat - Externat - Mixte.

Strasbourg

Classe d'amblyopes annexée à l'Ecole de la Madeleine, rue Sainte-Madeleine.

Toulouse

2 classes d'amblyopes fonctionnent en externat à l'Ecole Ernest-Renan.
Mixte.

ANNUAIRE DES GROUPES DE PROVINCE DE L'ASSOCIATION VALENTIN HAUY

SITUATION DES GROUPES PAR DÉPARTEMENTS

Ain : Groupe départemental, 6, rue des Casernes, Bourg-en-Bresse.

Aisne : G. d., 9, rue Anatole-France, Saint-Quentin.

Alpes (**Basses**) — Comité de Digne. Président : M. Baudiot, Maison Stern « Les Chauchets », Digne.
Dépend du Groupe régional Alpes-Provence, Loumarin (Vaucluse).

Alpes-Maritimes — G. d., 4, avenue Henri-Barbusse, Nice.
— Comité de Cannes, 20, rue Borniol.

Ardèche — Dépend du G. r. du Languedoc, 5, boulevard Louis-Blanc, Montpellier (Hérault).

Aube — G. d., 27, rue du Palais-de-Justice, Troyes.

Aude — Comité de Narbonne. Président : Docteur Guidoni, 5, rue Voltaire, Narbonne.
Dépend du G. r. du Languedoc, 8, bd L.-Blanc, Montpellier.

Aveyron — Dépend du G. r. du Languedoc, 5, bd L.-Blanc, Montpellier.

Bouches-du-Rhône — G. d., 6, rue Aldebert, Marseille.

Calvados — G. Basse-Normandie, 17, rue Haldot, Caen.

Charente — G. d., 1, place Jean-Faure, Angoulême.

Charente-Maritime — G. d., 2, rue Jaillot, La Rochelle.
— Etablissement d'Assistance par le Travail : Centre St-Louis-Saint-Xandre. Directeur : M. Boydron.

Cher — G. d., 118, avenue M.-Naegelen, Bourges.

Côtes-du-Nord — Dépend du C. r. de Bretagne, 13, r. Hoche, Rennes.

Doubs — G. r. Comtois et Belfortain, 11, rue Gustave-Courbet, Besançon.
— Comité de Pontarlier, 6, rue J.-Mathez, Pontarlier.
— Comité de Montbéliard. Trésorière : Mme Courtot, 16, rue Charles-Lalance.

Drôme — Comité de Montélimar. Présidente : Mme Charles Roux, 33, avenue du Teil, Montélimar.
Dépend du G. lyonnais, 2, quai Général-Sarrail, Lyon.

Finistère — Sous-comité de Brest.
Dépend du G. r. de Bretagne, 13, rue Hoche, Rennes.

Gard — Dépend du G. r. du Languedoc, 5, bd Louis-Blanc, Montpellier.

Garonne (Haute) — G. d., 41, rue Louis-Vitet, Toulouse.

Gers — G. d., 1, place du Bartas, Auch.

Hérault — G. r. du Languedoc, 5, bd L.-Blanc, Montpellier.

Ille-et-Vilaine — G. r. de Bretagne, 13, rue Hoche, Rennes.

Indre-et-Loire — G. d., 1 *bis*, impasse Rabelais, Tours.

Isère — G. d., 5, place Saint-André, Grenoble.

Jura — Comité de Dôle, 42, boulevard Wilson.
Dépend du G. Comtois et Belfortain, 11, rue Gustave-Courbet, Besançon.

Landes — G. d., 13, place Roger-Ducos, Dax.

Loir-et-Cher — G. d., 3, rue du Palais, Blois.
— Comité de Montrichard : Mme Charitat, 7, bd Ph.-Auguste.
— Comité de Romorantin : Mme Mercier-Bérard, 16, Mail des Tilleuls.

Loire-Atlantique — G. d., 6, place Saint-Pierre, Nantes.

Loiret — G. d., 7, rue d'Escures, Orléans.
— Comité de Montargis : Mme Lesage, 1, rue Louis-Lacroix.
— Maison de Retraite de Toury, par Fontenay-sur-Loing (Loiret).

Lot-et-Garonne — G. d., 28, av. Georges-Delpech, Agen.

Lozère — Comité de Mende. Présidente : Mlle de Gaudin de Lagrange, 25, rue Basse, Mende.
Dépend du G. r. du Languedoc, 5, bd L.-Blanc, Montpellier.

Maine-et-Loire — G. d., 36, rue Pocquet-de-Livonnière, Angers.
— Comité de Saumur. Présidente : Mme Gautier, 1, rue Porte-Neuve.

Manche — Œuvre Cherbourgeoise d'Aide aux Aveugles, 41, rue Asselin, Cherbourg.

Marne — G. d., 21, rue Voltaire, Reims.
— Comité de Châlons-sur-Marne, 23, rue Lochet.
— Comité d'Epernay : Mme Budin, 11, avenue de Champagne.

Mayenne — G. d., 34, rue des Fossés, Laval.

Meurthe-et-Moselle — Comité de Nancy, 89, Grande-Rue, Nancy.
— Comité de Longwy : Mme Guinard, « La Roseraie », Mont-Saint-Martin.
— Comité de Lunéville : Mme de Ravinel, 61, rue de Lorraine.
Dépendent du G. de Lorraine, 4, rue de la Source, Nancy.

Meuse — Comité de Bar-le-Duc, 8, rue Dom-Cellier.
— Comité de Verdun, 29, rue Mazel.
Dépendent du G. de Lorraine, 4, rue de la Source, Nancy.

Morbihan — Dépend du G. r. de Bretagne, 13, rue Hoche, Rennes.

Nièvre — G. d., Hôpital de Nevers (Service Ophtalmologique). Président : Docteur Pivoteau, 22, rue Hoche, Nevers.

Orne — Comité d'Alençon, rue de la Demi-Lune, Alençon.
Dépend du G. de Basse-Normandie, 17, rue Haldot, Caen.

Pyrénées (Basses) — G. r., 1, rue des Prébendes, Bayonne.

Pyrénées (Orientales) — Comité de Perpignan, 3, rue de l'Incendie.
Dépend du G. r. du Languedoc, 5, bd L.-Blanc, Montpellier.

Rhône — G. d., 2, quai Général-Sarrail, Lyon.
— Maison Odette Mitkowska, 10, rue Simon-Jalade, Sainte-Foy-les-Lyon.
— Comité de Tarare : Mme Thivel, 11, rue Anne-Bibert, Tarare.

Saône (Haute) — Dépend du G. Comtois et Belfortain, 11, rue Gustave-Courbet, Besançon.

Saône-et-Loire — G. d., 29, rue Philibert-Guide, Chalon-sur-Saône.
— Comité d'Autun, 13, rue des Marbres, Autun.
— Comité du Creusot, Mme Laupin, 32, rue de Nevers.
— Comité de Mâcon, 10, rue Gabriel-Jeanton.
— Comité de Montceau-Les-Mines, 5, rue du Plessis.

Savoie (Haute) — G. r. Savoie et Haute-Savoie, 1, rue du Lac, Annecy.

Seine — Association Valentin-Haüy, 9, rue Duroc, Paris (7e).
« Le Louis Braille ».
Bibliothèque Braille.

Seine-Maritime — G. Rouennais, 30, place Saint-Marc, Rouen.
— Comité d'Elbeuf. Présidente : Mme Berjouneau, 9, rue Devée.

Seine-et-Oise — Assoc. Valentin-Haüy, 9, rue Duroc, Paris (7e).

Sèvres (Deux) — Dépend du G. r. de La Rochelle, 2, rue Jaillot.

Somme — G. d., 7, rue Alexandre, Amiens.
— Sous-Comité de Ham. Présidente : Mlle Berthet, St-Sulpice, Ham.

Tarn — Comité d'Albi, 17, lices du Nord.
Dépend du G. r. du Languedoc, 5, bd L.-Blanc, Montpellier.

Var — G. d., 10, rue Nicolas-Laugier, Toulon.
Centre d'Hébergement « Les Troènes », La Valette-du-Var.

Vaucluse — Comité d'Avignon, 3, rue Rapp, Avignon.
— Comité d'Orange, 1, rue de la Renaissance, Orange.
Dépendent du G. Alpes-Provence, Lourmarin (Vaucluse).

Vendée — G. d., 10, rue Lafayette, La Roche-sur-Yon.

Vosges — Comité d'Epinal, 12, rue de la Préfecture, Epinal.
— Comité de Saint-Dié, 49, rue de la Bolle.
Dépendent du G. r. de Lorraine, 4, rue de la Source, Nancy.

Territoire de Belfort — Comité de Belfort, 16, rue de Brasse.
Dépend du G. Comtois et Belfortain, 11, rue Gustave-Courbet, Besançon.

AFRIQUE DU NORD

Département d'Alger — Association Nord-Africaine pour l'Enseignement des Aveugles, ancienne mairie d'Alger.

Département de Bône — G. d. Comité de Bône, 14, rue Mesmer, Bône.

Tunisie — G. de Tunis, 11, rue Al Djazira, Tunis.

ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS OUVERTS AUX AVEUGLES

ÉCOLES

Alger — Villa Scala, El Biar. G.F.

Angers, 14, rue Valentin-Haüy. G.F. à partir de 5 ans. Internat public.

Arras, 10, rue des Augustines. G.F. à partir de 4 ans (sourds-muets et aveugles). Internat privé.

Auray, La Chartreuse d'Auray (Morbihan). F. (sourdes-muettes et aveugles), de 6 à 20 ans. Internat privé.

Bordeaux, 61, rue de Marseille. G. (sourds-muets et aveugles) à partir de 5 ans. Internat privé.

Chilly-Mazarin (Seine-et-Oise). F., aveugles déficientes intellectuelles de 5 à 21 ans. Internat privé.

Clermont-Ferrand, 30, rue Ste-Rose. G.F. depuis 5 ans. Internat privé.

Larnay (Vienne). F. (s.-m. et av.) depuis 7 ans. Internat privé.

Lille, 131, rue Royale. F. (s.m. et av.) de 6 à 18 ans. Internat privé.

Limoges, 29, rue Brantôme. H. à partir de 15 ans. Internat et ext. privé.

Lyon (Vaise), 12, chemin Saint-Simon. F. aveugles et amblyopes de 3 à 17 ans. Internat privé.

Lyon (Villeurbanne), 20, rue Louis-Braille. G.F. aveugles et amblyopes à partir de 4 ans. Internat. Externat public.

Marseille, 3, rue de l'Abbé-Dassy, G. (sourds-muets et aveugles) de 6 à 16 ans. Internat privé.

— Annexe de l'Institut Régional pour Jeunes Filles aveugles adultes. Campagne « La Source », chemin Desautil, Marseille-Sainte-Marguerite.

— 2, montée de l'Oratoire, F. (sourdes-muettes et aveugles) à partir de 4 ans. Internat privé.

Nancy, 8, rue Santifontaine. G.F. à partir de 7 ans. Internat privé.

Nantes « La Persagotière ». G. (sourds-muets et aveugles) à partir de 7 ans. Internat public.

Paris, **Cours d'Accord**, 20, rue Falguière (15e). G.F.

— **Cours de piano**, 20, rue Falguière (15e). G.F.

— Association Valentin-Haüy, 9, rue Duroc (7e). **Ecole de massage.** H.F. de 19 à 36 ans.

— Fédération des Aveugles Civils, 11 *ter*, rue Amélie (7e). H.F. **Ecole de massage.**

— Institution Nationale, 56, boulevard des Invalides (7e). G.F. de 8 à 21 ans. Internat. Externat public.

— Sœurs aveugles de Saint-Paul, 88, avenue Denfert-Rochereau. F. à partir de 4 ans. Internat privé.

Ronchin (Nord). G.F. (sourds-muets et aveugles) de 5 à 18 ans. Internat. Externat public.

Saint-Mandé (Seine), 7, rue Mongenot. G.F. aveugles et amblyopes de 3 à 20 ans. Internat. Externat public.

Still (Bas-Rhin), G.F. à partir de 3 ou 4 ans. Internat privé.

Talence (Gironde), 13, chemin des Briques. F. de 6 à 21 ans. Internat privé.

Toulouse, 37, rue Montplaisir G.F. de 6 à 21 ans. Internat privé.

Yzeure (Allier) « Les Charmettes », 21, route de Bourgogne. G.F. de 7 à 21 ans. Internat. Externat privé.

ATELIERS ET ÉCOLES DE RÉÉDUCATION

Angers, 14, rue Valentin-Haüy. G.F. Internat public.

Bordeaux « Phare », 2, place des Cèdres. H. à partir de 21 ans. Internat privé.

Clermont-Ferrand, 30, rue Sainte-Rose. H.F. Internat privé.

Dijon, Foyer des Aveugles Travailleurs, 22, rue Le Jolivet.

Illzach (Haut-Rhin), H.F. à partir de 14 ans. Internat privé.

Le Mans, 18, rue de la Barillerie. H.

Limoges, 29, rue Brantôme. H. de 15 à 50 ans. Internat privé.

Lyon (Villeurbanne), 18, rue A.-Perrin, H. Internat privé.

Marseille — 20, chemin de la Corniche. H.F.

Montpellier, 15, boulevard Louis-Blanc. H.
— 13, impasse Pagès. F.

Nancy, 8, rue Santifontaine. H.F. Internat privé.

Paris, Association Valentin-Haüy, 9, rue Duroc (7e). H.F. de 18 à 60 ans. Externat privé.
Centre de réadaptation des femmes aveugles à la vie domestique et professionnelle.
— Fédération des Aveugles Civils, 11 *ter*, rue Amélie (7e), H.F. Internat. Externat.
— Ecole et Atelier de la Société des Ateliers d'Aveugles, 3, rue Jacquier (14e). H.F. Externat.
— Sœurs Aveugles de Saint-Paul, 88, avenue Denfert-Rochereau. F. Internat.
— Foyer des Etudiants Aveugles, 15, rue Mayet.

Soissons, Ecole pour garçons arriérés aveugles.

Still (Bas-Rhin). H.F. Internat privé.

Toulouse, 35, rue Montplaisir, G.F. jusqu'à 21 ans. Internat privé.

Yzeure (Allier) « Les Charmettes », 21, route de Bourgogne. G.F. jusqu'à 21 ans. Internat. Externat privé.

BIBLIOGRAPHIE (1)

ALLEN (Dr Edward) : *The Problems of the Education of Blind Children.* In *Outlook for the Blind,* décembre 1934.

AMICALE DES ANCIENS ELEVES DE L'INSTITUTION NATIONALE DES JEUNES AVEUGLES : *Compte rendu du Congrès de juillet* 1937.

AMERICAN FOUNDATION FOR OVERSEES BLIND. V. Travail (Ministère du).

ASSOCIATION GÉNÉRALE DES MUSICIENS AVEUGLES. *Annuaire* 1951.

Bei-Traege zum Blindenbildungswesen I. 1937.

BLANCHET (Dr) : *Moyens de généraliser l'éducation des aveugles sans les séparer de la famille et des voyants.* 1re éd., Paris, 1859.

Blindness in America. American Foundation for the Blind. New-York, s.d.

BLUM (Léon), ZAY (Jean), SELLIER (Henri) et AURIOL (Vincent) : *Projet de loi tendant à rattacher l'enseignement des aveugles et des sourds-muets au ministère de l'Education Nationale.* N° 2274. Chambre des Députés. 16e législature. Séance du 27 avril 1937.

BONNARDELLE (Dr) : *Vision et Profession.* Thèse, Paris, 1935.

BRINGUIER (Dr) : *Ouverture d'une classe pour amblyopes, Vaincre la Nuit,* n° 4, 1949.

BUISSON (publié sous la direction de Ferdinand) : *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie.* 1911.

Bulletin Officiel Espagnol. Numéro du 16 décembre 1938.

Bundesgesetzblatt (Bulletin Officiel de la République Fédérale allemande), n° 29, 11 septembre 1953 (loi du 9 septembre 1953) et t. I, 1954, p. 131 (décret du 31 mai 1954).

CHEVAIS (M.) : *La Radiophonie au service de l'éducation musicale.* In *Bulletin de la Société française de Pédagogie.* Juin 1934, p. 34-38.

Code de l'Assistance (Décret du 29 novembre 1953, portant Réforme des Lois d'Assistance, dit) : notamment ch. VI, art. 35-47.

CONDILLAC : *Traité des Sensations.*

CONSEIL D'ETAT : *Arrêt du* 29 *juillet* 1943.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ASSISTANCE PUBLIQUE : *Compte rendu de la Session ordinaire de* 1937, p. 82.

CONSTITUANTE (Assemblée Nationale) : *Procès-Verbaux,* t. XXIV. Décrets des 21 juillet et 28 septembre 1791.

CONVENTION NATIONALE : *Loi du* 10 *thermidor, an III.*

---

(1) Nous rappelons que la Bibliothèque Valentin-Haüy 9, rue Duroc, Paris (7e), s'efforce de grouper tout ce qui a été écrit sur les aveugles ou par les aveugles.

Couillard : *De la valeur de l'enseignement donné aux aveugles par des aveugles*. Rapport au Comité permanent d'Etudes pour l'Assistance aux Aveugles, siégeant au ministère de l'Intérieur. Séance du 10 décembre 1909.

Cutsforth (Thomas D.) : *The Blind in School and Society*. Appleton, New-York, 1935.

Dalloz : *Répertoire Général*. Tome *Secours Publics*.

Dannely (René) : *L'Orientation Professionnelle*. In *Le Valentin Haüy*, n° 6, 1935, p. 32 — *Français, Connais-tu les Aveugles*. Brochure, s.d. (environ 1936-1938).

Daraignez (Dr) : *Rapport fait au nom de la Commission de l'Hygiène*. Sénat. S.O. Séance du 8 juillet 1927. Annexe 440. *J. O.* 12 janvier 1928.

Delthil (Mme la doctoresse) : *L'Instruction des Enfants à vue faible*. In *Revoir*, avril 1955. — *Les Enfants Amblyopes*. Bulletin de la Société d'Ophtalmologie de France, 1955, 144 pages.

Descaves (Lucien) : *Les Emmurés*. Paris, éd. 1925.

Diderot : *Lettre sur les Aveugles*, Ed. Garnier, *Œuvres Choisies*, t. I.

Dufau (P.-A.) : *Des Aveugles*. 2e éd., Paris, 1850.

Garros (Madeleine) : *Les Aveugles et la Musique*. Thèse présentée pour le Diplôme de Musicologie de la Schola Cantorum. Paris, 1934 (dactylographié ou en braille).

Gastaldi : *Aide-Mémoire de Physique*, Hachette, 1929. — *Aide-Mémoire de Chimie*, Hachette, 1929.

Gibbs (Norah) : *The Care of Young Blind Children*. Bulletin n° 18, Nat. Institute for the Blind, 1948.

Godart (Justin) : *Proposition de Loi*. Chambre. Séance du 18 juin 1924.

Guadet (Joseph) : *L'Instituteur des Aveugles* (périodique publié sous sa direction entre 1855 et 1865). — *De la Condition des Aveugles en France*, Paris, 1857. — *Discours. Palmarès Instit. Nat.* 1859. — *L'Institut des Jeunes Aveugles de Paris*, 1849.

Guilbeau (Edgard) : *Histoire de l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles*, Paris, 1907.

Guillié (Dr) : *Essai sur l'Instruction des Aveugles*. 3e éd., Paris, 1820.

Halem : *Aspects de Paris en* 1790. Trad. Chuquet, Paris, 1896.

Hauy (Valentin) : *Essai sur l'Education des Aveugles*, Paris, 1786. — *Précis Historique sur l'Institution des Enfants Aveugles*, Paris, 1788.

Henderson (Loïs T.) : *The Opening Door*. The John Day Company, New-York, 1953.

Henri (Marthe) : *La Réadaptation des Femmes Aveugles à la Vie Domestique*. Paris, 1953. — *La Réadaptation de la Femme Aveugle à la Vie Sociale*. Conférence. Association « L'Aveugle », Bruxelles, 1954.

Henri (Pierre) : *L'Enseignement des Sciences aux Jeunes Aveugles*. Mémoire pour le professorat. Inst. Nat., 1927.

— *Le Grand Œuvre de notre Pédagogie*. In *Le Valentin Haüy*, n° 3 et n° 6, 1936 ; n° 2, 1937.

— *L'Enseignement des Aveugles de France. Revue de France.* 1er septembre 1939.

— *Le XVIIIe siècle et les Aveugles.* Conférence, Bruxelles, mars 1946 (inédit).

— *Aveugles et Typhlophiles Célèbres.* Etudes publiées dans *La Canne Blanche,* Bruxelles, 1947-1951.

— *Cours de Psychologie et de Pédagogie Spéciales* (professé à l'Institution Nationale, pour la préparation des professeurs d'aveugles), 1947-1953 (encore inédit). — *Cours de Pédiatrie Sociale.* T. II, 1948.

— *La Vie des Aveugles.* Collection *Que Sais-Je?* No 152, 2e éd., 1948.

— *Cécité et Verbalisme. J. de Psych.,* avril-juin 1948.

— *La pédiatrie chez les Aveugles.* In Fonds International de Secours à l'Enfant, 1948.

— *Les Conceptions modernes de l'Assistance aux Aveugles.* Conférence. In Brochure jubilaire de l'Association « L'Aveugle ». Bruxelles, 1951.

— *La Vie et l'Œuvre de Louis Braille.* P.U.F., 1952.

— *La Collaboration entre les Autorités responsables. — Les Parents et l'Ecole dans l'Education des Jeunes Aveugles.* Communication à la Conférence Internationale des Educateurs de Jeunes Aveugles. Bussum (Pays-Bas), 1952.

— *L'Education des Déficients Visuels.* In *L'Ecole,* no 12, 28 fév. 1953.

— *Introduction.* Edition 1955 du *Monde des Aveugles,* de Pierre Villey.

— *Le Problème de l'Emploi des Travaux d'Aveugles par les Administrations Publiques.* Communication aux Journées d'Etudes organisées par l'Institut Technique des Administrations Publiques, 23-25 juin 1955. In *Le Louis Braille,* novembre 1955.

— *Les Aveugles et la Société* (Thèse principale), 1956.

Hussein (Taha) : *Le Livre des Jours.* Trad. française, 1947.

Institution Nationale des Jeunes Aveugles : *Règlements* (10 oct. 1815, 27 août 1853, 14 juin 1889). — *Palmarès* (Collection des).

Instruction pour la Première Education des Faibles de Vue. Association Valentin-Haüy, Paris, s.d.

Journal Officiel : Arrêtés du ministre de la Santé Publique, 27 août et 23 décembre 1947, 2 janvier 1948.

La Liberté (Journal) : Numéro du 13 février 1935.

Langerhans (Clara) : *L'Education de l'Enfant Aveugle.* Trad. franç. (Paris, 1953) d'une brochure publiée par l'American Foundation for the Blind, New-York.

La Sizeranne (Maurice de) : *Mes Notes sur les Aveugles,* Tournon, 1893. — *Faut-il continuer en France à former des Musiciens Aveugles? Le Valentin Haüy,* mars 1907, p. 17-23. — *Trente ans d'Etudes et de Propagande en faveur des Aveugles,* Montbrison, 1909.

L'Ecole Spéciale. Revue polonaise consacrée aux anormaux, comportant un résumé en français, XIV, 1-5, 1937-1938.

Le Grand (Léon) : *Les Aveugles au Moyen-Age.* In *Le Valentin Haüy,* n° 5 à 8, 1886. — *Les Quinze-Vingts depuis leur Fondation jusqu'à leur Translation Faubourg St-Antoine.* Thèse Ecole des Chartes, Paris, 1887.

Le Guevel (Firmin) : *En feuilletant un Catalogue des Jouets.* In *Le Valentin Haüy,* n° 6, 1938 et n° 1, 1939.

Le Louis Braille, Revue (paraissant en braille et en noir). Numéro de mars 1953, juillet 1955 (en plus des références portées aux noms des auteurs).

Le Valentin Haüy. Revue Universelle des Questions relatives aux Aveugles (1883-1947). N° 2, 1952 ; n° 2, 1929, n° 2, 1930 (en plus des références portées aux noms des auteurs).

Leveque (Maurice) : *Les Quinze-Vingts.* In *Revue des Etablissements et Œuvres de Bienfaisance,* septembre 1941.

Lotz (Ferdinand) : *Les Métiers d'Aveugles.* In *Le Valentin Haüy,* 1934, p. 58 sqq.

Louis-Dreyfus (Louis) : *Proposition de Loi.* Chambre. Séance du 17 mars 1932.

Lowenfeld (Berthold) : *The Blind Preschool Child.* Recueil des Communications présentées à The National Conference on the blind Preschool Child (11-13 mars 1947). Amer. Foundation for the Blind, 1947.

Lusseyran (Jacques) : *Et la Lumière fut,* Paris, 1953.

Maire (Elie) : *Chez les Sœurs Aveugles de Saint-Paul.* Edit. Alsatia, s.d.

Martel (Félix) : *Règles et Exercices de Calcul Rapide.* Armand Colin, Paris.

Monsempois : *Le problème des Déficients et Diminués physiques au Regard des Entreprises.* In *Réadaptation,* n° 2, fév.-mars 1953.

National Institute for the Blind : Collection des *Annual Reports.* Bulletins n° 6 et 18.

Niaux (Georges) : *L'Enseignement de l'Histoire à l'Institution Nationale des Jeunes Aveugles.* Mémoire pour le Professorat. 1954-1955.

Nicati (Dr) : *L'Enfant Aveugle à l'Ecole des Voyants. Instruction Publique de l'Aveugle.* In *Revue Pédagogique,* 15 janvier 1884.

Ordonnance du 3 *juillet* 1945, *J. O.* du 5 juillet.

Outlook for the Blind. Amer. Foundation for the Blind.

Peyrebonne (Micheline) : *Leur Sale Pitié.* Prix Fénéon. Amiot-Dumont, 1951.

Pignier (Dr) : *Notice Biographique sur Trois Professeurs Aveugles,* 1859. — *Historique de l'Institution des Jeunes Aveugles,* 1860.

Prachay : *Rapport fait au nom de la Commission de l'Enseignement* sur le Projet de Loi 2274 (v. Blum). Chambre. 16e Législature n° 5583. Annexe à la séance du 11 mai 1939.

Recensement Général de la Population du 10 *mars* 1946. Vol. V : *Infirmes.*

Règlement Scolaire Modèle. Arrêté du 18 janvier 1887. In *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie Buisson,* p. 1681.

Régulier (Gaston) : *Les Aveugles et la Musique.* Session d'Etudes Médico-Pédagogiques. Comité de l'Enfance Déficiente. Juin 1941 (inédit).

Revetz (G.) : *Psychologie and Art of the Blind.* Trad. de l'allemand par H.A. Wolff. Londres, 1950.

Revoir. Organe de la Banque des Yeux.

Ritchie (Dr J.) : *The College of Teachers for the Blind.* In *The Teacher of the Blind,* avril 1946.

Rossier (Dr A.) et Pirault (Geneviève) : *L'Education du Jeune Aveugle au « Jardin Ensoleillé » de l'Ecole de Puériculture.* In *Courrier du Centre Intern. de l'Enfance,* IV, 9, octobre 1954. — Reproduit dans *Activités Sociales,* janvier 1955 et dans *Le Louis Braille,* juillet 1955.

Santé Publique (Ministère de la) : *Organisation de l'Enseignement des Aveugles et de l'Enseignement des Sourds-Muets dans les Institutions Privées.* 1946.

Séry (Roger) : *La Carrière Musicale des Aveugles.* In *L'Invalide Civil,* n° 21, mars 1955.

Sommers (Vita Stein) : *The Influence of Parental Attitudes and Social Environment on the Personalite Development of the Adolescent Blind.* Amer. Found. for the Blind, New-York, 1944.

Soucasse (Paul) : *Des Hommes comme les Autres.* Emissions à la Radio. 1952.

Strauss (Paul) : *Proposition de Loi* sur l'enseignement des aveugles. Sénat, 1919.

Strehl (Dr Carl) : *The Provision of Textbooks, Special Apparatus and general Media in Schools for the Blind.* In *The Education of the Blind Youth,* p. 150.

The Teachers of the Blind for Instructors of Blind Children. Amer. Found. for the Blind (premier numéro septembre 1928 ; aujourd'hui fondu avec *Outlook for the Blind*).

The Teacher of the Blind. Organe du College of Teachers for the Blind (Angleterre).

Thamin (R.) : *Education et Positivisme.* 3e éd., 1911.

The Education of Blind Youth. Proceedings of the International Conference of the Educators of the Blind. Bussum, 25 juillet-2 août 1952. American Foundation for the Blind, New-York, s.d.

Théobalt (Dr Lucien) : *Quels Métiers Offrir aux Jeunes Aveugles.* Thèse de médecine. Polycopiée, 1953.

Thomas (Philippe) : *Rapport* à la 62e Assemblée générale de la Société de Placement et de Secours en faveur des élèves sortis de l'Institution Nationale, 1929.

Totman (Harriett) : *What shall we Do with our Blind Babies.* In *Outlook for the Blind,* avril 1933.

Travail (Ministère du) avec la collaboration de American Foundation for Oversees Blind : *Les Industries s'ouvrent aux Aveugles.* 1955.

TUFFREAU (Joséphine) : *De l'Enseignement des Leçons de Choses aux Aveugles.* In *Le Valentin Haüy,* février 1893.

UNION PROFESSIONNELLE DES MASSEURS KINÉSITHÉRAPEUTES AVEUGLES : *Annuaire.*

Vaincre la Nuit : Organe de l'Amicale des Anciens Elèves de l'Institution des Jeunes Aveugles de Villeurbanne.

VALLET-BELLOT (Marie-Claire) : *Les Enfants Aveugles et Nous.* Société de Publications Mécaniques, 1954.

VAN DEN BROEK (Gertrude) : *A Guide for Parents of a Preschool Blind Baby,* New-York, State Department of Social Welfare, 1946.

VILLEY (Pierre) : *Le Monde des Aveugles,* 4e mille, Paris, 1918. — *La Pédagogie des Aveugles,* Paris, 1922. — *La Persistance des Images Visuelles dans la Cécité,* in *J. de Psychol.,* nov.-déc. 1930.

VILLEY (Pierre) et PÉROUSE (Georges) : *Les Etudes Pédagogiques* (recueil d'articles extraits du *Valentin Haüy*), Caen, 1923.

VOISIN (Dr J.) : *Communication sur les Amblyopes.* Journées d'Etudes organisées par l'Institut Technique des Administrations Publiques. 25 juin 1955.

WORKING PARTY ON THE EMPLOYEMENT OF THE BLIND (Commission nommée par le Ministère du Travail anglais) : *Report,* 1951.

TABLE DES MATIERES

LE BUREAU UNIVERSITAIRE DE STATISTIQUE

ET DE

DOCUMENTATION SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

29, Rue d'Ulm (au Musée Pédagogique) — PARIS-V^e^

Téléphone : ODÉon 76-50 à 55

Est un organisme de Documentation et d'Information dépendant du **Ministère de l'Education Nationale**.

Créé pour satisfaire aux demandes de renseignements du public, il met à la disposition de tous une documentation complète et précise sur les divers établissements d'enseignement et sur les professions auxquelles ils préparent.

Toute **demande de renseignements doit être adressée aux Centres régionaux** du B.U.S., qui fonctionnent au siège de chaque Académie, ou aux Centres locaux.

PARIS-B.U.I.C.	5, place Saint-Michel, Paris (5e).
Le Raincy	23, avenue de la Résistance.
Reims	1, rue Werlé.
MARSEILLE	7, avenue du Général-Leclerc.
Aix-en-Provence	Cité Universitaire, avenue B.-Abram.
Ajaccio	Inspection Primaire, 22, rue Forcioli Conti.
Nice	18, avenue des Fleurs.
BESANÇON	8, rue de la Convention.
BORDEAUX	8, rue du Père-Louis-de-Jabrun.
CAEN	Nouvelle Université, rue du Gaillon.
Rouen	3, rue d'Herbouville.
CLERMONT-FERRAND	34, avenue Carnot.
DIJON	Cité Universitaire, 3, rue du Docteur-Maret.
GRENOBLE	10, rue de Belgrade.
LILLE	34, rue Jean-Bart.
LYON	18, quai Claude-Bernard.
MONTPELLIER	ex-caserne Joffre.
NANCY	13, place Carnot.
POITIERS	43, place du Marché-Notre-Dame.
RENNES	14, rue Saint-Yves, B.P. 86.
Angers	Cité Administrative, place Lafayette.
Brest	7, rue Boussingault.
Nantes	14, rue de Santeuil.
STRASBOURG	1, quai du Maire-Dietrich.
TOULOUSE	2, rue d'Alsace-Lorraine.
ALGER	10, boulevard Baudin.

CENTRE TUNISIEN DE DOCUMENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE. Ministère de l'Education Nationale, 6, rue de la Loire, TUNIS.

CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'AIDE UNIVERSITAIRE. Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, RABAT.

ABIDJAN	B.P. 4290. Côte d'Ivoire.
DAKAR	Direction Générale de l'Enseignement, Bureau des Bourses.
DOUALA	Centre d'Orientation, B.P. 4. Cameroun.
SAINT-DENIS DE LA REUNION	Vice-Rectorat.
TANANARIVE	Inspection Générale de l'Enseignement Technique.

Les Presses du Temps Présent - Paris